

Katharina Schütze

**Politikdidaktische Überzeugungen im Spiegel  
von Theorie und Praxis**

Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des  
Doktors der Politikwissenschaften (Dr. rer. pol.)  
im Fachbereich 08 der Universität Bremen

1. Gutachter: Prof. Dr. Andreas Klee  
Universität Bremen
2. Gutachter: Prof. Dr. Andreas Lutter  
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Das Prüfungskolloquium fand statt am 15. Dezember 2017 im Institut für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Universität Bremen. Die vorliegende Dissertationsschrift wurde im Anschluss an das Prüfungskolloquium einer geringfügigen Überarbeitung unterzogen.

## Danksagung

Mit der Vollendung dieser Arbeit ergreife ich die Gelegenheit, jenen Menschen von ganzem Herzen zu danken, die mich in den vergangenen Jahren persönlich, intellektuell und auch konkret in der Erstellung meiner Dissertation unterstützt haben.

Mein erster Dank gebührt meinem Erstgutachter, Prof. Dr. Andreas Klee. Er gab mir durch eine Kombination aus Freiraum und Hilfestellung zu verstehen, auf dem richtigen Weg zu sein und konnte mir durch wichtige Hinweise und Ideen an entscheidenden Meilensteinen neue Impulse geben. Auch meinem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Andreas Lutter, möchte ich für seine Bereitschaft danken, eine der Schlüsselrollen einzunehmen, die für den Abschluss dieser Arbeit von größter Bedeutung sind.

Die Studienteilnehmer\_innen, ohne die diese Arbeit in der hier vorliegenden Form nie hätte zustande kommen können, kann ich hier nur anonymisiert namentlich nennen. Ich möchte ausdrücklich Emma, Mia, Maximilian, Emilia, Anna, Johanna, Sophie, Marie, Hannah, Alexander und Luisa meinen allergrößten Dank aussprechen!

Während der Erstellung meiner Dissertation fühlte ich mich im Promotionsprogramm LÜP immer gut aufgehoben. Die Workshops, Seminare und Fachveranstaltungen haben mich wissenschaftlich gefordert und gefördert, doch vielmehr noch hat sich das Netz aus Professor\_innen, Mitarbeiter\_innen und vor allem Kommiliton\_innen als wichtige Bezugsgröße etabliert. Ich bin dankbar, dass ich hier konstruktive Kritik und kreative Ideen in verständnisvollen Zuhörer\_innen finden konnte, die für mich und die größeren und kleineren Probleme im Kontext der Promotion immer ein offenes Ohr hatten. Mein ganz besonderer Dank gilt hier Luisa Franke, Matthias Heinrich, Susanne Stamm, Andrea Mühlig, Christian Klostermann, Maria Geipel und Tanja Ruberg.

Das Institut für Politikwissenschaft und ihre Didaktik sowie auch das Zentrum für Arbeit und Politik (zap) waren für mich immer wichtige Anlaufstellen. Meine Kolleg\_innen nahmen mich hilfsbereit unter ihre „Fittiche“ und standen mir immer mit Rat und Tat zur Seite. Den fachlichen Input, die konstruktive Zusammenarbeit und der wertschätzende Austausch untereinander hat mich in meiner eigenen und der Entwicklung meiner Dissertation sehr bereichert. Namentlich gebührt Hendrik Schröder, Dr. Marc Partetzke, Luisa Lemme, Julia Neuhoff, Sonja Borski, Dr. Simone Hocke und Dr. Frank Meng mein herzlichster Dank.

Meine Familie hat sich in den letzten Jahren große Mühe gegeben, mich in den Irren und Wirren der Promotionsphase zu unterstützen, hat mir immer wieder Mut zugesprochen und mich in meiner Zielsetzung bestärkt. Die Wechsel zwischen Frustration und Zuversicht, Zweifel und Hoffnung, sowie die parallel zur Fertigstellung wachsende Sorge, einen erfolgreichen Berufseinstieg zu finden, wurden primär von meinem engsten Vertrauten,

Christian Schütze, getragen. Seine Fähigkeit, mich mit Rationalität und Logik wieder auf den Boden der Tatsachen zu holen, hat mir die größten Krisen erspart. Er half mir, irrationalen Sorgen mit sinnvollen Strategien zu begegnen und meinen Blick auf das Wesentliche zu fokussieren.

Abschließend möchte ich den lieben Menschen danken, die mich auf der Suche nach dem Fehlerteufel unterstützt haben: Carlotta Wendt, Sophie Ihlius, Eva Frankenstein und Doris Röckendorf.

Ich bin sehr glücklich, dieses aufregende, bereichernde, herausfordernde aber insgesamt wunderbare Kapitel meiner persönlichen und akademischen Entwicklung hiermit abzuschließen und bin freudig gespannt darauf, was die nächsten Kapitel mit sich bringen werden.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Theoretische Grundlegung .....	4
2.1	Überzeugungen.....	4
2.1.1	Abgrenzung zu verwandten Begriffsexplikationen .....	4
2.1.2	Forschungsstand der Überzeugungsforschung .....	14
2.2	Praxissemester .....	31
2.2.1	Das Praxissemester an der Universität Bremen .....	32
2.2.2	Forschungsstand Überzeugungen im Praxissemester.....	33
2.3	Politikdidaktik .....	36
2.3.1	Rahmenbedingungen der Politischen Bildung .....	36
2.3.2	Rahmenbedingungen des Schulfachs Politik in Bremen.....	60
2.3.3	Forschungsstand Überzeugungen in der Politikdidaktik .....	62
3	Methodisches Design .....	65
3.1	Erhebung .....	65
3.1.1	Studienteilnehmer_innen und Analyse der Entstehungssituation.....	65
3.1.2	Erhebungsinstrumente .....	68
3.1.3	Reflexion des intervenierenden Potenzials des Forschungsdesigns.....	76
3.2	Auswertung .....	77
3.2.1	Verarbeitung der Daten .....	77
3.2.2	Aufbereitung der Daten .....	78
3.2.3	Analyse der Daten durch die skalierende Strukturierung .....	81
4	Ergebnisse der Erhebung politikdidaktischer Überzeugungen .....	87
4.1	Beschreibung der Analyseeinheiten zur Erhebung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik .....	87
4.2	Beschreibung der Analyseeinheiten zur Erhebung der epistemologischen Überzeugungen in Politik .....	89
4.3	Gruppe A.....	91
4.3.1	EMMA .....	91
4.3.2	MIA .....	103
4.3.3	MAXIMILIAN .....	115
4.3.4	EMILIA .....	126
4.3.5	ANNA.....	136

4.3.6	JOHANNA .....	148
4.4	Gruppe B.....	165
4.4.1	SOPHIE .....	165
4.4.2	MARIE.....	176
4.4.3	HANNAH.....	186
4.4.4	ALEXANDER .....	195
4.4.5	LUISA .....	205
5	Zusammenfassende Diskussion und Fazit .....	215
5.1	Fazit: Rückblick auf die Forschungsfragen .....	215
5.1.1	Forschungsfrage I .....	215
5.1.2	Forschungsfrage II .....	220
5.1.3	Forschungsfrage III .....	225
5.2	Implikationen für die Lehrerbildung im Fach Politik.....	231
5.2.1	Einsatz von CMaps im Rahmen der politikdidaktischen Begleitveranstaltungen zum Praxissemester.....	232
5.2.2	Überzeugungen als Gegenstand des Praktikumsportfolios.....	236
5.2.3	Überzeugungen als Gegenstand der politischen Bildung .....	236
5.3	Reflexion und Ausblick .....	238
	Literaturverzeichnis .....	241
	Abbildungsverzeichnis.....	253

## 1 Einleitung

Überzeugungen beeinflussen Handeln und Denken, haben Einfluss auf unsere Aktionen und Reaktionen – im Alltag wie auch im professionellen Umfeld der Schule. Die Aussage „das überzeugt mich (nicht)“ ist, ob im privaten oder professionellen Kontext, ein alltagssprachliches Mittel, um eindeutige Zustimmung oder Ablehnung zu demonstrieren. So wird doch durch den im Beispiel verwendeten Begriff der Überzeugung dem Gegenüber unmissverständlich mitgeteilt, dass an der entsprechenden Zustimmung oder Ablehnung nicht mehr zu rütteln ist. Dieser Absolutismus kann in wissenschaftlicher Hinsicht nicht unbedingt aufrechterhalten werden. Er bietet aber doch Anlass, die tatsächliche Beschaffenheit der Überzeugungen zu untersuchen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive entfalten die Überzeugungen aktuell unter anderem im Rahmen des Modells der professionellen Kompetenz ihre Relevanz. In diesem durch das Forschungsprogramm COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics) (Kunter/Baumert u.a. 2011) entwickelten Modell bilden Überzeugungen neben Fachwissen, selbstregulativen Fähigkeiten und motivationalen Orientierungen eines von vier Kernelementen. Werden im Rahmen von COACTIV die Überzeugungen als ein Aspekt der professionellen Kompetenz und im Kontext von Mathematikunterricht untersucht, so bildet die qualitative Erforschung von Überzeugungen in Politik(-unterricht) bisweilen ein Desiderat (Weschenfelder 2014). Diesem Desiderat soll mit dieser Arbeit begegnet werden. Dabei wird sich auf zwei konkrete Facetten von Überzeugungen konzentriert, die unter dem Begriff der politikdidaktischen Überzeugungen zusammengefasst werden. Hierbei handelt es sich um die an anderer Stelle konkreter explizierten Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik sowie die epistemologischen Überzeugungen zu Politik; also jene Überzeugungen, die in enger Beziehung zum Schulfach Politik stehen.

Zwar können Überzeugungen aus wissenschaftlicher Perspektive nicht die Unumstößlichkeit ihrer Konstitution aufweisen, so wie es die alltagssprachliche Aussage „Ich bin (nicht) überzeugt!“ implizieren mag, gleichwohl weisen sie eine relative Beständigkeit auf (Reusser u.a. 2011, 481). Wissenszuwachs, Krisen oder anderweitig einschneidende Erlebnisse können diese Überzeugungen jedoch beeinflussen.

Ein solches Erlebnis stellt zum Beispiel ein im Rahmen des Masterstudiums absolviertes Praxissemester dar. Hier werden die theoretisch ausgeprägten Überzeugungsstrukturen einer praktischen Prüfung unterzogen. Langjährig geprägte Überzeugungen können hier bestätigt oder erschüttert, neue gebildet und alte verworfen werden. Die Integration der

Praxisphase in die universitäre Ausbildung ermöglicht außerdem eine enge Begleitung der Studierenden, bietet Anlässe zur Reflexion und Unterstützung. All diese Faktoren konstituieren schließlich den Kontext der hier präsentierten Studie. So werden Überzeugungen mit der fachlichen Spezifizierung des Faches Politik im Übergangsraum zwischen Theorie und Praxis, in einem universitär begleiteten Praxissemester, untersucht. Die der hier präsentierten Arbeit zu Grunde gelegten Forschungsfragen lauten dementsprechend wie folgt:

- Welche Überzeugungen in Bezug auf das Lehren und Lernen von Politik sowie in Bezug auf epistemologische Überzeugungen werden durch die Studierenden artikuliert?
- Welchen Einfluss hat das Praxissemester auf die theoretisch geprägten und durch Vorerfahrungen entwickelten fachlichen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden des Faches Politik und
- inwiefern spiegeln diese individuellen Überzeugungen politikdidaktische Fragestellungen, Kompetenzen und Prinzipien wider?

Diese Forschungsfragen begründen sich auf den Hypothesen, dass

- die fachlichen Überzeugungen der angehenden Politiklehrkräfte durch die eigene Schulzeit sowie die theoretische Ausbildung an der Universität beeinflusst sind,
- die praktischen Erfahrungen als Lehrperson im Praxissemester diese fachlichen Überzeugungen beeinflussen – also konsolidieren oder verändern und
- die Rahmenbedingungen der individuellen Praxissituation (Schule, Mentor\_innen, Schüler\_innen, Klassenklima, Aufgaben u.a.) das Erleben der Studierenden und infolge dessen auch die Entwicklung oder Konsolidierung ihrer Überzeugungen beeinflussen.

Von zentralem Interesse ist nicht nur, welche Überzeugungen die Studierenden zu spezifischen Zeitpunkten haben. Vielmehr dient die Exploration dieser Frage als Grundlage für die Erhebung möglicher Veränderungen oder Stabilisierungen der individuellen fachbezogenen Überzeugungen im Prozess der universitären beruflichen (Aus-)Bildung. Hierbei ist auf Basis der Forschungslage eine eher starke Veränderung der Überzeugungen genauso denkbar wie eine Festigung bestehender Überzeugungen.



Für die Durchführung der Studie wurden elf Studierende im Vorfeld und im Anschluss eines an einer ihnen zufällig zugewiesenen Schule absolvierten Praxissemesters zu ihren fachbezogenen Überzeugungen im Fach Politik, also ihren politikdidaktischen Überzeugungen, befragt, wodurch sowohl theoretisch als auch praktisch beeinflusste Überzeugungen sowie eine mögliche Entwicklung der individuellen Überzeugungsmuster offengelegt werden soll. Das im Folgenden vorgestellte qualitative Forschungsdesign wurde eigens entwickelt, um diesen komplexen Forschungsfragen systematisch nachzugehen.

## 2 Theoretische Grundlegung

Die hier vorgestellte Arbeit soll Aufschluss darüber geben, inwiefern sich die politikdidaktischen Überzeugungen angehender Politiklehrkräfte im Kontext eines Praxissemesters verhalten. Somit werden drei Forschungsfelder bedient, die es hier hinsichtlich des Kontextes dieser Arbeit einzuordnen gilt und zunächst die Überzeugungsforschung in den für die vorliegende Arbeit relevanten Kontext eingebettet, anschließend das Praxissemester als Kontext der Erhebung definiert und schließlich die für das Verständnis der empirischen Studie nötigen Bedingungen und Aspekte der Politikdidaktik erörtert.

### 2.1 Überzeugungen

In diesem ersten Abschnitt der theoretischen Grundlegung werden Überzeugungen zu den ihnen verwandten Begriffsexplikationen (Wissen, subjektive Theorien, Einstellungen, Vorstellungen) abgegrenzt und der aktuelle Forschungsstand der Überzeugungsforschung expliziert.

#### 2.1.1 Abgrenzung zu verwandten Begriffsexplikationen

Eine Abgrenzung von den mit den Überzeugungen verwandten Terminologien und Forschungsdisziplinen stellt tatsächlich ein Problem dar. Dies wird bereits durch die Uneindeutigkeit der Übersetzung von Überzeugungen als *beliefs* offenbar. Im angloamerikanischen Raum werden *beliefs* als Forschungsgrundlage für diverse Studien und Erhebungsgegenstände zugrunde gelegt. Pajares fasst schon 1992 für den im angloamerikanischen Raum populären Begriff der *beliefs* eine Vielzahl deutscher Synonyme zusammen, so unter anderem auch Einstellungen, Meinungen, Konzepte und die hier diskutierten Überzeugungen (Pajares 1992). Dem gegenüber wird im deutschsprachigen Raum eine Differenzierung zwischen den sich nahe stehenden, jedoch nicht deutungsgleichen Begriffen vorgenommen.

Wie schon verschiedene Aufsatztitel der vergangenen Jahrzehnte nahelegen, handelt es sich bei Überzeugungen, respektive *beliefs*, keineswegs um einen klar definierten und fachübergreifend kohärent gedeuteten Gegenstandsbereich. So stellt Abelson schon 1979 fest, „The use of the term ‘belief system’ can be highly confusing“ (Abelson 1979, 355) und Pajares spricht 1992 von *beliefs* als „Messy Construct“ (Pajares 1992). Zwanzig Jahre später greifen Fives und Buehl diesen Befund in ihrem Artikel „Spring Cleaning for the ‘messy’ Construct of Teachers’ Beliefs: What are they? Which have been examined?“

What can they tell us?“ (Fives/Buehl 2012) auf. Sie stellen fest, dass auch nach über sechzig Jahren der Forschung zu *teacher beliefs* und über 700 veröffentlichten Artikeln das ursprüngliche Ziel dieser Forschungsrichtung, nämlich die Etablierung eines klaren psychologischen Konstruktes, das der *beliefs*, das als Erklärung und vorhersagender Mechanismus dienen sollte, um Unterschiede in Lehrerhandlungen, Erfolg von Schüler\_innen und Erfahrungen zu erklären, nicht erreicht werden konnte (ebd., 471).

In der hier vorgestellten Untersuchung soll eine Abgrenzung zu jenen Begriffen mit einem hohen Überschneidungsgrad eine möglichst genaue Definition und Explikation der zu untersuchenden Überzeugungen zulassen. Eine Problematik in der Auseinandersetzung mit Überzeugungen, die ihren Ursprung in der Psychologie haben (Taibi 2013, 21), besteht darin, dass Überzeugungen heute in verschiedenen Forschungsdisziplinen verankert sind und sich demzufolge abweichende Konzeptualisierungen innerhalb des Überzeugungsbegriffes ergeben. Eine sehr einflussreiche Konzeptualisierung ergibt sich aus dem Forschungsprogramm COACTIV, innerhalb dessen grundlegend konstatiert wird, „in dem von uns vorgeschlagenen generischen Modell der professionellen Handlungskompetenz sind Wissen und Können (*knowledge*) einerseits und Werthaltungen (*value commitments*) und Überzeugungen (*beliefs*) andererseits kategorial getrennte Kompetenzfacetten“ (Baumert/Kunter 2013, 308).

Eine Abgrenzungsproblematik entsteht auch in Bezug zu verwandten Begriffen und Konzepten wie Einstellungen oder subjektiven Theorien, deren Erkenntnisinteresse sich ebenso wie das der Überzeugungen auf die „Ermittlung der ‚Innensicht‘ des Menschen“ (Taibi 2013, 21) richtet. Um den später explizierten Forschungszusammenhang sowie die zugrunde gelegte empirische Studie in einem möglichst klaren Kontext darzustellen, werden im Folgenden die den Überzeugungen besonders nahe stehenden Facetten der menschlichen Kognition und Kompetenz expliziert und von dem Begriff der Überzeugungen, wie er im Kontext dieser Arbeit verstanden werden soll, abgegrenzt.

### 2.1.1.1 Wissen

Die Autoren der bereits als grundlegend bewerteten COACTIV Studie trennen entschieden „Wissen und Können (*knowledge*) einerseits sowie Werthaltungen (*value commitments*) und Überzeugungen (*beliefs*) andererseits [in] kategorial getrennte Kompetenzfacetten“ (Baumert/Kunter 2011, 41). In der Lehrerforschung werde, so kritisieren Baumert und Kunter (ebd.) deutlich, dieser Unterschied häufig nicht durchgesetzt und die im o.g. Modell professioneller Kompetenz dargestellten verschiedenen Aspekte unter dem Begriff „Wissen“ subsumiert. Auch Woolfolk Hoy u.a.

konstatieren „few clear distinctions have been made between knowledge and beliefs“ (Woolfolk Hoy u.a. 2006, 115). Bereits 1975 begegnen Fishbein und Ajzen der Abgrenzungsproblematik und bezeichnen das Forschungsfeld der Überzeugungen, indem sie feststellen, „beliefs has been a particularly slippery term in the psychological literature“ (Fishbein/Ajzen 1975, zit. nach Hofer/Pintrich 1997, 112).

Pajares konstatiert 1992 „the confusion, however, generally centers on the distinction between *beliefs* and knowledge“ (Pajares 1992, 309) und Woolfolk Hoy u.a. stellen noch 2006 fest, dass nur wenige klare Distinktionen zwischen Wissen und *beliefs* gemacht wurden und verstehen Wissen und Überzeugungen als sich überlappende Konstrukte (Woolfolk Hoy u.a. 2006, 715-716).

Wie bereits einleitend festgestellt, differenzieren die Autoren der COACTIV Studie explizit Wissen und Überzeugungen als zwei distinkte Kompetenzfacetten (Baumert/Kunter 2013, 308). In Anlehnung an diese Aussagen und die daraus folgende Differenzierung von Baumert u.a. in dem ebenfalls zugrunde gelegten Modell der professionellen Kompetenz wird an dieser Stelle eben jene Differenzierung zum Anlass genommen, die entsprechenden Kompetenzfacetten mit semantischem Gehalt zu füllen. So wird in der vorliegenden Arbeit sehr deutlich auf Überzeugungen fokussiert, wobei der Einfluss von Wissen auf die Überzeugungen nicht zu vernachlässigen ist. Er soll jedoch keine prominente Rolle im Rahmen der hier vorgestellten Studie einnehmen.

Um nun eine differenzierte Unterscheidung zwischen Überzeugungen und Wissen treffen zu können, bedarf es einer Definition des hier genutzten Wissensbegriffs. Zunächst sei festzustellen, dass „die Unterscheidung in *allgemeines pädagogisches Wissen*, *Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen*, die in praktisch allen Übersichtsartikeln wieder aufgenommen wird“ (ebd., 292) in dem hier vorliegenden Kontext keine tiefere Bedeutung zuzuschreiben ist. Dies begründet sich zunächst auf der Tatsache, dass diese drei Wissensdimensionen nicht klar zu unterscheiden sind, wie Blömeke (Blömeke u.a. 2010, 240) bereits 2010 verdeutlichen. So sei eine präzise Unterscheidung von pädagogischem und fachdidaktischem Wissen insofern nicht möglich, da z.B. einige Inhalte der pädagogischen Ausbildung nicht explizit fachspezifisch relevant seien, andere wiederum aber gerade in dem fachlichen Kontext ihre Wirkung entfalten würden (ebd.). Nennt Blömeke beispielsweise Strategien der Klassenführung als fachlich nicht spezifisch relevanten pädagogischen Inhalt, kann auf Grundlage der vorliegenden Studie diese Annahme mindestens zur Diskussion gestellt werden. Gleiches gilt für die sozial-moralische Entwicklung der Schüler\_innen, der insbesondere unter der politikdidaktischen Perspektive eine besondere Bedeutung beizumessen ist. Eine umso stärkere Verknüpfung dieser Wissensdimensionen im Licht der entsprechenden Überzeugungen

ist also naheliegend und bekräftigt das Bestreben, in diesem Kontext lediglich von Wissen im Allgemeinen, nicht aber von spezifischen Wissensdimensionen auszugehen. Erweist sich die Differenzierung von Wissen in verschiedenen Dimensionen für die vorliegende Arbeit folglich als nicht vordergründig relevant, so kann eine Definition auf Grundlage der Struktur von Wissen in Abgrenzung zu Überzeugungen den entscheidenden Hinweis für die hier relevante Merkmalsbestimmung geben. So stellt Reusser fest, dass sich „berufsbezogene Überzeugungen [...] auf solche mentalen Zustände [beziehen], in denen eine Person eine Aussage oder Voraussetzung für wahr oder richtig hält“ (Reusser u.a. 2011, 480). Ungeachtet ihres objektiven Wahrheitsgehaltes handelt es sich hierbei um „emotional aufgeladene mentale Strukturen mit normativ-evaluativem Charakter“ (ebd.), die „den diskursiven, quasi ‚neutralen‘ und argumentationsfähigen Strukturen des fachlichen und pädagogischen Berufswissens“ (ebd.) gegenüber zu stellen sind. Baumert und Kunter treffen eine Unterscheidung zwischen Wissen und Überzeugungen und stellen fest, dass Überzeugungen „im Unterschied zu Wissen weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung [...] genügen. Es genügt der individuelle Richtigkeitsglaube“ (Baumert/Kunter 2011, 41). Schmotz u.a. verstehen die Beziehung zwischen Wissen und Überzeugungen insofern, als Überzeugungen als „Brücke zwischen Wissen und Handeln angesehen werden können“ (Schmotz u.a. 2010, 279). Auch Calderhead (1996) trennt Überzeugungen und Wissen unter Bezugnahme auf Nespor (1987), der sich wiederum auf eine Studie von Abelson (1979) stützt und vier Eigenschaften extrahiert, nach denen er Wissen und Überzeugungen differenziert.

Nespor nennt erstens die den Überzeugungen zugesprochene Eigenschaft, dass diese häufig aus Entitäten bestünden (*Existential presumption*), in denen Schüler\_innen z.B. stabile oder unkontrollierbare Charakteristika wie Fähigkeit, Mündigkeit oder Faulheit zugeschrieben werden (Nespor 1987, 318). Zweitens beschreibt er Überzeugungen im Kontrast zu Wissen als „conceptualizations of ideal situations differing significantly from present realities. (*Alternativity*)“ (ebd., 319), also eine Sicht der Dinge, die subjektiv für wahr gehalten wird, obgleich die Realität dieser Einschätzung nicht entspricht und auch in der Vergangenheit diesem Ideal nicht entsprochen hat. Drittens assoziiert er Überzeugungen mit affektiven und evaluativen Komponenten (*Affective and evaluative aspects*). Er führt hier als Beispiel an, dass bspw. Lehrer\_innen im Geschichtsunterricht bei der Auswahl ihrer Unterrichtsgegenstände davon beeinflusst seien, welche starken Überzeugungen sie bezüglich des unbedingt zu Lernenden hätten. Diese Überzeugungen jedoch stimmten nicht (zwangsläufig) mit dem Lehrplan überein, vielmehr folgten die Lehrer\_innen im Unterricht ihrer affektiv und evaluativ aufgeladenen Überzeugung, dass

„teaching general learning skills, such as how to outline a chapter or organize a notebook“ (ebd., 320) wichtiger sei als historische Fakten, die die Schüler\_innen ohnehin schnell vergessen würden. Als letzte Eigenschaft von Überzeugungen benennt Nespor deren episodische Struktur (*Episodic storage*). „Beliefs were often found to be associated with particular, well-remembered events“ (Calderhead 1996, 719).<sup>1</sup>

Neben diesen vier Eigenschaften sind nach Abelsons Einschätzung noch drei weitere relevant. So können seiner Erkenntnis nach Überzeugungen mit einem unterschiedlichen Grad an Gewissheit oder Sicherheit vertreten werden, unabhängig davon, ob die getroffene Aussage validiert werden kann oder nicht – im Gegensatz zu einer auf Wissen beruhenden Argumentation. Auch benennt er die Unendlichkeit der Überzeugungen als distinguierendes Merkmal:

belief systems always necessarily implicate the self-concept of the believer at some level, and self-concepts have wide boundaries, indeed. On the other hand, knowledge systems usually exclude the Self [sic!], and limitation to restricted problem areas is conceivable“ (Abelson 1979, 360).

Außerdem würden Überzeugungen nur eine quasilogische Struktur aufweisen, denn „the elements of one system might be quite different from those of a second in the same content domain. And a third system different from both“ (ebd., 356). Das bedeutet, dass Überzeugungen zu einer bestimmten Begebenheit aus unterschiedlichen Blickrichtungen sehr unterschiedlich ausfallen können. Abelson führt hier als Beispiel die Bewertung der „Jugend von heute“ auf, die – je nach Blickwinkel – von den Jugendlichen selbst ein hoch artikuliertes System von Überzeugungskonzepten haben, in dem sie das Problem auf die Einschränkungen durch die Erwachsenen beziehen. Gleichzeitig entwickeln diese Erwachsenen Konzepte über adoleszente Rebellion und Unreife (ebd.). Abelson stellt abschließend hinsichtlich der sieben oben beschriebenen Charakteristika von Überzeugungen deutlich fest: “None of these features is individually guaranteed to distinguish belief from knowledge; in combination they are very likely to do so” (ebd., 360). Nespor reduziert die Unterscheidung von Wissen und Überzeugungen schließlich auf einen wichtigen Faktor, da er den subjektiven Charakter von Überzeugungen dem objektiven Charakter von Wissen gegenüberstellt:

---

<sup>1</sup> Diese letztgenannte Eigenschaft verweist auch auf die für die Studierenden und ihre Überzeugungen sehr prägende Zeit des Praxissemesters. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Überzeugungen in ihrer episodischen Struktur unter Einfluss der besonderen Situation des Praxissemesters anders verhalten als ohne ein solches „particular, well-remembered event“ Calderhead (1996, 719), ist groß und wird in den Abschnitten 2.1.2.2 und 2.2.2 erörtert.

belief systems often include affective feelings and evaluations, vivid memories of personal experiences, and assumptions about the existence of entities and alternative worlds, all of which are simply not open to outside evaluation or critical examination in the same sense that the components of knowledge systems are (Nespor 1987, 321).

Pajares (1992) entwickelt aus einer Vielzahl bestehender Unterscheidungsmerkmale von Wissen und Überzeugungen „den Konsens, dass Überzeugungen auf Bewertungen und Beurteilungen aufgebaut seien, wohingegen sich das Wissen auf objektive Tatsachen stütze“ (Taibi 2013, 28). Reusser, Pauli und Elmer definieren hingegen eine Parallele zwischen Überzeugungen und Wissen, indem sie die impliziten Überzeugungen mit dem impliziten Wissen (Neuweg 2002) vergleichen und feststellen, dass je

stärker Überzeugungen in das subjektive Geflecht situationsspezifischer Kognitionen und damit in die automatisierten, alltäglichen Deutungs- und Handlungsrouinen verwoben sind [...], desto schwieriger sind sie für das Bewusstsein zugänglich (Reusser u.a. 2011, 482).

Wissen und Überzeugungen stellen also zu differenzierende Kompetenzfacetten dar, sind allerdings auf verschiedene Weisen eng miteinander verbunden. So bildet Wissen im Kontext der epistemologischen Überzeugungen den Gegenstand der Erhebung, da hier die Überzeugungen zu politischem Wissen und der Wissensgenese in Politik erhoben werden. Eine weitere, gegenseitige Einflussnahme der Kompetenzfacetten Wissen und Überzeugungen nimmt Blömeke an, da sie postuliert, dass „die grundlegende Annahme ist, dass Wissen nur dann eine handlungsleitende Funktion erhält, wenn es in den subjektiven Überzeugungsbestand von Lehrerinnen und Lehrern übernommen wird“ (Blömeke u.a. 2008, 219). Hieraus wird deutlich, dass Wissen und Überzeugungen miteinander verknüpft sind, gar in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen.

### **2.1.1.2 Subjektive Theorien**

Subjektive Theorien sind, ähnlich wie Überzeugungen, „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur“ (Groeben/Scheele 1982, 16). Diese „hoch komplexen Theorien“ (Groeben/Scheele 2010, 152) sind ähnlich wie wissenschaftliche Theorien aufgebaut, entsprechen jedoch nicht deren Gütekriterien wie Falsifizierbarkeit, Systematik, Validität, Explizitheit und Präzision (Groeben/Scheele 2010, 152; Helmke 2009, 117).

Die Annahme, dass zwischen dem „Theoretisieren des wissenschaftlichen Psychologen“ (Scheele/Groeben 1988, 2) und dem subjektiven Theoretisieren des „Alltagspsychologen“ (ebd.) eine Art Strukturparallelität besteht, postulierte erstmals Kelly (1991) in seiner



Personal Construct Theory. Sein Postulat, dass „das komplexe, argumentative Denken des Alltagstheoretikers vergleichbare Funktionen erfüllt wie das Theoretisieren des Wissenschaftlers: nämlich die der Erklärung, Prognose und Veränderung von Welt (Technologie)“ (Scheele/Groebe 1988, 2), legt die Erforschung der subjektiven Theorien zugrunde.

Das Merkmal der Strukturparallelität von wissenschaftlicher und subjektiver Theorie stellt hierbei eine elementare Unterscheidung zu den zwar auch subjektiv geformten, dabei aber nicht zwangsläufig theorieähnlichen Überzeugungen dar. Dies ist unter anderem darin begründet, dass letztere nicht rational zu erklären sein müssen, sondern lediglich eine quasilogische Struktur aufweisen (Voss u.a. 2011, 249), also durchaus affektiv oder auch intuitiv und somit nicht immanent wissenschaftlich sein können oder müssen. Auch die „Erklärung und Vorhersage menschlichen Verhaltens“ (Helmke 2009, 117) und die damit verbundene Erforschung der Wirkung von Denken auf Handlung, die den wissenschaftlichen und den subjektiven Theorien gemein ist, stellt eine klare Differenz zu Überzeugungen dar, die den Anspruch der Erklärbarkeit auch aufgrund ihrer subjektiven und affektiven Ausgestaltung nicht erheben (können). Ein weiterer Aspekt der Differenzierung erklärt sich durch die Etablierung der subjektiven Theorien als Forschungsprogramm in der Wissenschaftsdisziplin der Psychologie, dem „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (FST) (Groebe 1988). Subjektive Theorien sind damit klar definiert und von Überzeugungen und auch Einstellungen in dieser Hinsicht abzugrenzen, da letztgenannte Konzepte „sogar in derselben Forschungsdisziplin lediglich eine Reihe unterschiedlicher Begriffsexplikationen aufweisen“ (Taibi 2013, 21).

Wie schon oben benannt, widmet sich das FST, ebenso wie die Erforschung der Überzeugungen, der Innensicht des Menschen. Diese basale Feststellung hat immanenten Einfluss auf die zur Erhebung dieser Innensicht gewählte Methodik. Scheele postuliert in diesem Sinne: „Was sich Subjekte [...] gedacht haben, ist den Handlungen nicht quasi ‚von außen‘ anzusehen, sondern nur ‚von innen‘, also aus der Innensicht zugänglich“ (Scheele/Groebe 2010, 507). Erkenntnisse über die Innensicht des Menschen ließen sich folglich nicht durch Beobachtungen, sondern „nur unter Rückgriff auf die (sprachliche) Kommunikation“ (ebd.) o.ä. erheben. Dieser Feststellung trägt das FST in den durch selbiges entwickelten Dialog-Konsens-Methoden Rechnung.

Die Erhebungsverfahren des FST basieren auf der Annahme eines bestimmten Menschenbildes. Dabei werden dem „Menschen als Gegenstand der Psychologie [...] (positiv bewertete) Fähigkeiten zugeschrieben, vor allem: Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit sowie Handlungs- und Rationalitätsfähigkeit“ (ebd., 506). Die so



entwickelten Erhebungsverfahren haben ihre natürliche Grenze folglich dort, wo die beschriebenen Merkmale des Menschen nicht erfüllt werden (können). Hierzu zählen „angeborene Reflexe, aber auch [...] erworbene Automatismen, die so eingeschliffen sind, dass sie ohne Beteiligung bewusster Denkprozesse ablaufen“ (ebd., 507), sowie

Situationen, die (wegen zu viel oder zu wenig Information) kognitiv undurchschaubar sind, sowie Zustände, die durch eine Desintegration von Emotion/Motivation und Kognition gekennzeichnet sind (z.B. Panik, Phobien und andere psychische Erkrankungen) (ebd., 507).

Im Rahmen des FST wurden für die Erhebung und Rekonstruktion subjektiver Theorien verschiedene Methoden entwickelt, wie die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (H-SLT), die Weingartener Appraisal Legetechnik (WAL), die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA), die Ziel-Mittel-Analyse (ZMA) und die alltagssprachliche Flexibilisierungsversion. Die letztgenannte Methode ist die aktuellste und fasst alle anderen methodischen Ansätze im Sinne eines Baukastensystems zusammen (ebd., 510).

Die Dialog-Konsens-Methoden bestehen aus zwei Teilen: der Kognitionserhebung und der Dialog-Konsens-Herstellung. Die Kognitionserhebung umfasst ein (in der Regel) halb-standardisiertes Interview „und die Vermittlung der Regeln für die formale Rekonstruktion der (subjektiv-theoretischen) Kognitionsstruktur“ (ebd., 508). Die Dialog-Konsens-Herstellung geschieht, indem zunächst der Interviewer (bzw. das so genannte Erkenntnissubjekt) und der Interviewpartner bzw. die Interviewpartnerin (bzw. das so genannte Erkenntnisobjekt) individuelle Strukturbilder erstellen. Diese Strukturbilder werden anschließend in einem kommunikativen Verfahren verglichen. Übereinstimmungen werden übernommen, Abweichungen diskutiert und mit letztem Votum des Erkenntnisobjektes die Entscheidung für eine der Varianten gefällt. So entsteht schließlich ein Strukturmodell, das „das Konsens-Bild als letztes, kommunikativ validiertes (Gesamt-)Strukturbild“ (ebd., 513) darstellt.

Subjektive Theorien sind von Überzeugungen in verschiedenen Punkten klar abzugrenzen, weisen aber dennoch in vielerlei Hinsicht Parallelen auf, die eine Anlehnung an die im FST entwickelten Methoden für die Erforschung von Überzeugungen rechtfertigen. Die Erforschung der Innensicht des Menschen über kommunikative Verfahren ermöglicht hier die Annäherung an die Überzeugungen des Erkenntnisobjektes über Dialog-Konsens-Verfahren. Es ist jedoch festzustellen, dass Überzeugungen anders als subjektive Theorien keine strukturelle Parallele zu wissenschaftlichen Theorien darstellen. Demzufolge werden jene Bestandteile der Dialog-Konsens-Methodik, die durch Regeln eine zu erwartende Logik der Äußerungen, nämlich die den subjektiven und

wissenschaftlichen Theorien gemeinsame Charakteristik, implizieren, nicht adaptiert. Da die in der vorliegenden Studie gewählten Methoden zwar von der Dialog-Konsens-Methode inspiriert sind, diese jedoch nicht in ihrer Spezifik übernehmen, sei an dieser Stelle auf die Explikation der hier angewendeten Methoden unter Abschnitt 3.1.2 verwiesen. An den entsprechenden Stellen wird auf die Einflüsse der Dialog-Konsens-Methode rekuriert.

### 2.1.1.3 Einstellungen

Einstellungen sind ein klassisches Konzept der Sozialpsychologie. Sie werden als „Ergebnis eines sozialen Prozesses“ (Meinefeld 1994, 120) und als „ein – selten spezifiziertes – System von Kognition, Affektion und Konation“ (ebd., 121) verstanden, dem so genannten „Drei-Komponenten-Ansatz“. Wie auch Überzeugungen, werden Einstellungen in der englischsprachigen Fachliteratur unter dem Begriff *beliefs* subsumiert, können jedoch gegenüber den Überzeugungen durch ein entscheidendes Merkmal klar abgegrenzt werden. So enthalten Einstellungen immer eine bewertende Komponente, die auf einem „Kontinuum zwischen Zuneigung und Ablehnung“ (Meinefeld 1988: 121-122) einzuordnen ist. Diese positiven oder negativen Gefühle können sich auf verschiedene psychologische Gegenstände beziehen, die z.B. Symbole, Personen, Aussagen oder Ideen sein können (Müller/Wendeler 1970, 650). „Einstellungen beeinflussen Denken, Fühlen, Urteilen und Handeln“ (Detjen u.a. 2012, 89).

Die Messung von Einstellungen erfolgt klassischerweise mithilfe standardisierter Fragebögen, „aus deren Beantwortung der Grad der Ausprägung einer positiven oder negativen [Einstellung] gegenüber dem jeweiligen [Einstellungsobjekt] in skalenspezifischer Weise berechnet wird“ (Meinefeld 1994, 121). Eine derartige Erhebung wird in dem hier diskutierten Kontext der Überzeugungen ausgeschlossen.

Einstellungen wären, auf den hier diskutierten Zusammenhang bezogen, folglich positive oder negative Gefühle gegenüber politikdidaktischen Gegenständen, Entscheidungen und lehr-lern-theoretischen Kontexten und dementsprechend durch die ihnen immanente Wertung von den Überzeugungen abzugrenzen, da diese nicht notwendigerweise eine Bewertung enthalten müssen.

### 2.1.1.4 Vorstellungen

Können Vorstellungen und Überzeugungen mit dem englischen Terminus *beliefs* übersetzt werden, differenziert Kirchner diese Begriffe, indem sie sie in eine hierarchische Beziehung zueinander setzt. So formuliert sie, dass jene *beliefs*, die sich auf „Wissen und

Wissenserwerb aus lehr-lern-theoretischer Sicht“ (Kirchner 2016, 59) beziehen, als wichtig bzw. zentral empfunden werden und deswegen mit der Bezeichnung der epistemologischen Überzeugungen beschrieben werden können. Diese bezeichnet Kirchner als Grundlage für andere Vorstellungen, die sich auf Lehren und Lernen beziehen und begründet auf dieser zentralen Rolle der epistemologischen Vorstellungen ihre Bezeichnung als Überzeugungen (ebd.). Kattmann versteht Vorstellungen allgemein „als mentale Modelle, also Gedanken zu einem bestimmten Phänomen oder Sachgebiet“ (Kattmann 2005, 166). Wie auch das Konzept der Einstellungen weisen Vorstellungen zudem eine Bewertungskomponente auf, jedoch beruht diese mehr auf einer kognitiven als auf einer emotionalen Bewertungsgrundlage (Kirchner 2016, 58).

Vorstellungen können als „gedankliche Dispositionen und Bedingungsgefüge, die sich auf unterschiedliche Komplexitätsebenen beziehen“ (Klee 2008, 26), verstanden werden. Die genannten Komplexitätsebenen bilden eine hierarchische Ordnung, deren Bereiche „sich dabei über den Grad der gedanklichen, sprachlichen und referentiellen Komplexität bestimmen“ (ebd.). Klee differenziert an dieser Stelle drei Hierarchieebenen, wobei so genannte Vorstellungskonzepte die unterste der drei aufeinander aufbauenden Ebenen bilden. Diese Vorstellungskonzepte werden im politikdidaktischen Kontext auf „bedeutungsvolle didaktische Konstellationen und Situationen politischen Lehrens und Lernens [bezogen] und kommen in Form von Behauptungen, Sätzen und Aussagen zur Sprache“ (ebd., 27). Auf der zweiten Hierarchieebene sind komplexere und abstraktere Vorstellungen zu verorten, die Vorstellungsdenkfiguren. Diese, aus verschiedenen Konzepten bestehenden Vorstellungen, beinhalten auch die „Interpretation und Identifikation von politikdidaktischen Handlungsmöglichkeiten [...], bilden typisierende und verallgemeinernde politikdidaktische Vorstellungen und haben erklärenden Charakter“ (ebd., 27). Die Gesamtheit dieser beiden ersten Hierarchieebenen führt schließlich auf einer dritten Ebene zu der Entwicklung einer Vorstellungstheorie, die sich durch „übergreifende Zusammenschlüsse von Vorstellungen im Sinne von politikdidaktischen Konzeptionen“ (ebd.) auszeichnet. Diesen Vorstellungstheorien sind die Konzepte der ersten Ebene und die Denkfiguren der zweiten Ebene inhärent. Nach Klee sind Vorstellungen folglich als „gedankliche Konstrukte aller Komplexitätsebenen, also sowohl Konzepte und Denkfiguren als auch Theorien“ (ebd.), zu verstehen.

Wie die Hierarchisierung einerseits sowie die darin immanente Abhängigkeit der Komplexitätsebenen der Vorstellungen andererseits implizieren, können Vorstellungen zentral oder peripher, konkret und abstrakt sein. Kirchner (2016, 58) expliziert die unterschiedlichen Ausprägungen der Vorstellungen, indem sie postuliert, dass Vorstellungen mehrdimensional zu verstehen seien und „neben zentralen, innerhalb des

Vorstellungssysteme einer Person sehr wichtigen Vorstellungen, [...] auch solche [existierten], die nur eine untergeordnete Rolle innerhalb der Vorstellungen einer Person spielen“ (ebd.). Auch Klees Hierarchisierung der Vorstellungsebenen weist auf eine entsprechende Beziehung hin. So könnten die von ihm auf dritter Ebene (Klee 2008, 27) als Vorstellungstheorien definierten Vorstellungselemente aufgrund ihrer Komplexität und Tiefe auch vor dem Hintergrund der von Kirchner dargestellten Hierarchisierung von Vorstellungen und Überzeugungen als Überzeugungen interpretiert werden. Die dargestellte Beziehung von Vorstellungen und Überzeugungen sowie auch ihre identische Übersetzung mit dem *beliefs*-Begriff unterstreichen die Schwierigkeit, eine klare Grenze zwischen beiden Begriffen zu ziehen.

### 2.1.2 Forschungsstand der Überzeugungsforschung

Das bereits thematisierte Forschungsprogramm COACTIV (Kunter/Baumert u.a. 2011) stellt mit den vier strukturgebenden Kategorien Fachwissen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten und den hier im Mittelpunkt des Interesses stehenden Überzeugungen eine wichtige Grundlage für die Erhebung politikdidaktischer Überzeugungen dar. Zwar fokussiert die hier vorgestellte Arbeit klar auf Überzeugungen, spezialisiert sich gar auf die fachlichen Überzeugungen zu Politikunterricht, doch darf die intensive Verknüpfung der vier Kategorien nicht ignoriert werden. So bestimmen diese, in einem interagierenden Verhältnis miteinander stehenden Kategorien, „wie gut eine Lehrkraft die Anforderungen ihres Berufs bewältigen kann“ (Kunter/Kleickmann u.a. 2011, 55). Im englischsprachigen Raum werden Überzeugungen als ein Aspekt der *beliefs* verstanden und von Saldaña definiert als

part of a system that includes our values and attitudes, plus our personal knowledge, experiences, opinions, prejudices, morals, and other interpretive perceptions of the social world (Saldaña 2009, 89-90).

In der Differenzierung dieser Kompetenzfacetten auf der einen und der gegenseitigen Einflussnahme derselben auf der anderen Seite kommt der Kategorie der Überzeugungen eine filternde und kontextualisierende Funktion zu. So beeinflussen die politikdidaktischen Überzeugungen, also die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik, sowie die epistemologischen Überzeugungen im Fach Politik,

ihre [die der Lehrkräfte, Anm. K.R.] allgemeinen Zielvorstellungen, die sie im Unterricht verfolgen, die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler gerichteten Erwartungen und letztlich auch das professionelle Handeln (Baumert/Kunter 2013, 312; Reusser u.a. 2011, 478).

Dabei beziehen sich epistemologische Überzeugungen auf die Natur des Wissens und die Natur der Wissensgenese. Im Rahmen der Studie COACTIV werden Überzeugungen verstanden als

überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene der Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden, sowohl implizite als auch explizite Anteile besitzen und die Art der Begegnung mit der Welt beeinflussen (Voss u.a. 2011, 235).

Für die Schule bedeute dieses explizit, dass die Überzeugungen die Begegnung mit den Schüler\_innen im Unterricht „vorstrukturieren und somit die Wahrnehmung, die Zielvorstellungen und die damit verbundenen Handlungspläne beeinflussen“ (Voss u.a. 2011, 235). Auch Woolfolk Hoy, Davies und Pape (Woolfolk Hoy u.a. 2006, 730) stellen in Bezug auf die Relevanz von Überzeugungen fest, „underlying our field is the assumption that the mental lives of teachers matter for instructional decision making and ultimately for student outcomes in the classroom“. Sie postulieren folglich, dass „mental lives“ und Überzeugungen als ein Aspekt der „mental lives“, einen Einfluss auf die Entscheidungsfindung bezüglich des Unterrichts haben. Daraus leiten sie auch einen Einfluss auf die Schüler\_innenleistung ab.

Diese Definition kann durch die Aussage von Richardson (1996, zit. nach Taibi 2013, 5) ergänzt werden, Überzeugungen seien „psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true“. Hier wird auch die in Abschnitt 2.1.1.1 bereits elaborierte Unterscheidung zwischen Wissen und Überzeugungen offenbar. Gregoire unterstreicht den Einfluss von Überzeugungen auf den Unterricht und die Schüler\_innen und stellt zu Debatte, dass das Verhältnis der Überzeugungen der Lehrer\_innen zu ihrem Unterrichtshandeln einerseits und der Leistungen der Schüler\_innen andererseits der „missing link between calls for school reform and teachers' implementation of that reform“ (Gregoire 2003, 149, zit. nach Woolfolk Hoy u.a. 2006, 717) sei. Auch Loerwald stellt diesbezüglich fest, dass sich

solche mentalen Modelle [...] beispielsweise in einem ganz bestimmten Bildungsverständnis oder einer spezifischen Auffassung von Schule und Unterricht [äußern]. Institutionelle Reformen, die mit diesen mentalen Modellen konfligieren, haben nur geringe Aussichten auf Erfolg (Loerwald 2008, 137).

In ihrer Studie zur Implementierung neuer Technologien in den Unterricht stellt Ertmer fest, dass, wenn wirklich die Nutzung von Technik durch Lehrer\_innen gesteigert werden soll, insbesondere jene Technik, die den Lernerfolg der Schüler\_innen verbessert, die Überzeugungen der Lehrkräfte zu Klassenführung erhoben werden müssten. Sie postuliert, es sei „impossible to overestimate the influence of teachers' beliefs“ (Ertmer

2005, 36). Der Relevanz von Überzeugungen für das mentale Erleben der Lehrkräfte einerseits und für den durch ihr Unterrichtshandeln ausgeübten Einfluss auf die Schüler\_innen andererseits liegt u.a. auch folgendes Postulat zu Grunde. So stellen Duell und Schommer-Aikins fest: Je mehr Studierende daran glauben, dass Wissen einfach, sicher und transmissiv vermittelbar ist, desto wahrscheinlicher neigen sie dazu, komplexe Textinformationen zu sehr zu vereinfachen, desto wahrscheinlicher schneiden sie schlechter in akademischen Tests ab, missinterpretieren vorläufige Ergebnisse und suchen eine Antwort, wenn mehrere Antworten angemessen wären (Duell/Schommer-Aikins 2001, 419-420). Duell und Schommer-Aikins stellen zusammenfassend fest, es sei „apparent that epistemological beliefs play an ubiquitous role in education“ (ebd., 420) und unterstreichen somit nochmals den allgegenwärtigen Einfluss von Überzeugungen auf Unterricht und Schule.

Überzeugungen bieten, wie in Abschnitt 2.1.1 offenbar wird, Schnittflächen sowohl mit verwandten mentalen Strukturen als auch mit verschiedenen Forschungskonzepten und Domänen. Für das bis heute aktuelle Interesse an der Erforschung der menschlichen Überzeugungen zu Wissen, Lernen sowie der Frage, und wie sich diese über die Zeit verändern, zeichnet laut Duell und Schommer-Aikins Perry (Perry, 1968, zit. nach Duell/Schommer-Aikins 2001, 427-428) verantwortlich. Seither haben sich die Überzeugungen als Forschungsgegenstand in verschiedenen Forschungsdisziplinen etabliert. So werden Überzeugungen in der Philosophie, der Theologie, der Anthropologie, in der Wissenssoziologie und -theorie, sowie in verschiedenen Bereichen der Psychologie untersucht (Taibi 2013). Außerdem und für diese Arbeit von besonderem Interesse liegt ein Schwerpunkt der Überzeugungsforschung im Kontext von Schule. Mit diesen durchaus sehr unterschiedlichen Forschungsdisziplinen verbunden sind ebenso vielfältige Forschungsprogramme und -logiken, woraus eine Vielzahl divergierender Merkmalsbeschreibungen und Definitionen, Hierarchiemuster und Abhängigkeitsvariablen resultieren.

Bezüglich berufsbezogener Überzeugungen von Lehrer\_innen lassen sich verschiedene Überzeugungsfacetten unterscheiden, die je nach Forschungszweck und -zusammenhang konzeptualisiert werden. So integriert Schommer-Aikins, anders als die im Folgenden gegenübergestellten Modelle, Überzeugungen zum Lehren teilweise in die Facette der epistemologischen Überzeugungen. Ursprünglich stellte Schommer (1990) fünf Überzeugungsfacetten zur Diskussion, die sie auf Grundlage vorheriger Studien in diesem Bereich entwickelte. Diese Facetten beinhalteten Überzeugungen zu:

- der Struktur von Wissen (von isolierten Informationen bis zu integrierten Konzepten)

- der Stabilität von Wissen (von Stabilität bis ständiger Veränderung)
- der Quelle von Wissen (von transmissiver Vermittlung bis zu konstruktivistisch durch empirische Evidenz und Argumentation generiertem Wissen)
- der Geschwindigkeit des Lernens (von schnell bis graduell)

und

- dem Vermögen zu lernen (von der Überzeugung, dies sei angeboren bis zu der Überzeugung, es sei erlernbar über Zeit und Erfahrung) (Duell/Schommer-Aikins 2001, 440).

Diese vorgeschlagene Klassifizierung konnte in der Empirie jedoch nicht hinreichend belegt werden, wodurch sie sich nicht nachhaltig durchsetzen konnte. Auch Calderhead (1996) differenziert Überzeugungen in fünf verschiedene Facetten, wobei hier der Fokus auf den schulischen Kontext noch präsenter in Erscheinung tritt. Calderhead unterscheidet Lehrerüberzeugungen über

- die Lernenden und das Lernen
- das Unterrichten
- das Fach
- das Lernen zu unterrichten

und

- das Selbst.

Mit dieser Klassifikation erfasst Calderhead fünf Kernbereiche des Lehrerberufs und integriert auch das Fach als solches als einen Überzeugungsgegenstand. Damit impliziert er eine notwendige Einbeziehung des Fachs, eine fachspezifische Abhängigkeit der anderen Variablen wird jedoch nicht vorausgesetzt. Für die Studie MT21 (Mathematics Teaching in the 21st century) schlagen Blömeke u.a. eine weitere Klassifikation vor (Blömeke u.a. 2008, 221). Diese fokussiert auf Überzeugungen im Kontext von Lehren und Lernen sowie auch epistemologische Überzeugungen mit einem fachspezifischen Blickwinkel der Mathematikdidaktik. So beschreibt sie ihre Klassifizierung der Überzeugungsfacetten soweit wie möglich mit einem Fokus auf Mathematikunterricht und stellt die Überzeugungen so in einen fachabhängigen Kontext. Die von Blömeke u.a. (2008, 221) im Zusammenhang mit der MT21 Studie als Gruppen beschriebene Ausdifferenzierungen des Überzeugungssystems sind:

- Professionstheoretische Überzeugungen: hier wird noch keine fachspezifische Fokussierung vorgenommen, sondern es werden lediglich die Mathematiklehrkräfte als zu untersuchende Gruppe konkretisiert. Es werden jene



Überzeugungen in den Blick genommen, die auf die allgemeine „Rolle von Schule und Lehrberuf in der Gesellschaft“ (ebd.) rekurren.

- Unterrichtsbezogene Überzeugungen zum Lehren und Lernen des Faches Mathematik: die dieser Gruppe zugeordneten Überzeugungen betreffen sämtliche, dem Mathematikunterricht inhärente Logiken (Unterrichtsgestaltung, Klassenführung, Aufgaben u.a.), einschließlich den für den Mathematikunterricht wahrgenommenen Zielvorstellungen.
- Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik: in dieser Gruppe fassen Blömeke u.a. jene Überzeugungen zusammen, die sich auf die Struktur und Genese mathematischer Kompetenz beziehen.
- Selbstbezogene Überzeugungen der Mathematiklehrkräfte: in dieser Gruppe sind schließlich alle Überzeugungen vereint, die sich auf die Persönlichkeit der Lehrkräfte beziehen. Hierzu zählen die Selbstwirksamkeitswahrnehmung und die eigene Berufswahlmotivation.

Diese Klassifizierung ist auch an die im Rahmen des Faches Mathematik entstandene und im aktuellen Diskurs prominente COACTIV-Studie anschlussfähig. Die Autoren orientieren sich hier an der Kategorisierung von Woolfolk Hoy, Davies und Pape (2006), die wiederum als eine Weiterentwicklung der o.g. Klassifizierung von Calderhead (1996) beschrieben wird und sich an einem Modell von Bronfenbrenner<sup>2</sup> (1986) orientiert. Hier werden Wissen und Überzeugungen in vier Kontexte sortiert. In den Kontext

- des *Self*: der Kontext des Selbst schließt alle Überzeugungen zu Identität und Selbstwirksamkeit ein,
- den *Immediate Context*: die unmittelbaren Kontexte der Schüler\_innen, des Unterrichtsinhalts bzw. -gegenstands und somit auch des Faches sowie des Klassenraums,
- den *State and National Context*: Überzeugungen im Kontext des Bildungssystems, zu Test- und Bildungsstandards sowie Verantwortung,

---

<sup>2</sup> Das Modell von Bronfenbrenner sowie auch die darauf aufbauenden Annahmen von Woolfolk Hoy u.a. beziehen sich stets auf Wissen und Überzeugungen, wenngleich die Autoren einen Unterschied der beiden Begrifflichkeiten anerkennen. Aus diesem Grund und zur besseren Übersicht wird im Folgenden die doppelte Bedeutung des Modells für Wissen und Überzeugungen auf die Überzeugungen reduziert.



- den Kontext der *Cultural Norms and Values*: Überzeugungen zu Kindheit, Adoleszenz, der Bedeutung von Diversität sowie der Bedeutung von Schule (Woolfolk Hoy u.a. 2006).

Voss u.a. (2011) konkretisieren hierauf aufbauend den dritten und vierten Kontext zusammen und entwickeln so drei Systemebenen, in denen sie die für sie relevanten Überzeugungskontexte (fachlich) spezifizieren:

- Selbst: hier beziehen die Autor\_innen z.B. Überzeugungen zu der eigenen Fähigkeit als Lehrer\_in und allgemeinere Überzeugungen über die Rolle der Lehrkraft mit ein.
- Lehr-Lern-Kontext: diese Systemebene spezifizieren die Autor\_innen für das von ihnen untersuchte Unterrichtsfach Mathematik. So beziehen sie hier sowohl Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Mathematik ein sowie epistemologische Überzeugungen zu Mathematik, also Überzeugungen über das mathematische Wissen.
- Gesellschaftlicher Kontext und Bildungssystem: diese Ebene umfasst den dritten und den vierten Kontext von Woolfolk Hoy u.a. und enthält jene Überzeugungen, die sich auf eine globalere Ebene beziehen. Hierunter fallen z.B. Überzeugungen über kulturelle Heterogenität (Voss u.a. 2011, 235).

Das für die COACTIV Studie operationalisierte Modell bezieht sich wiederum auf das Modell von Op't Eynde, De Corte und Verschaffel (2002; Baumert/Kunter 2011, 41), das jedoch mit dem oben von Voss auf Grundlage von Woolfolk Hoy u.a. in weiten Teilen inhaltlich kompatibel ist. Die Autoren unterscheiden

- epistemologische Überzeugungen: diese beziehen sich auf die Struktur, Genese und Validierung von Wissensbeständen,
- subjektive Lerntheorien: Überzeugungen über das Lernen in einem schulischen Gegenstandsbereich,
- subjektive Theorien: Überzeugungen über das Lehren des Gegenstands und
- selbstbezogene Fähigkeitskognitionen: Überzeugungen hinsichtlich des Lernens und Lehrens im Gegenstandsbereich.

Dieser Klassifizierungsvorschlag umfasst inhaltlich die gleichen Bereiche, die auch in der von Voss formulierten Klassifizierung erfasst werden. Lediglich der gesellschaftliche Kontext wird in dem Modell von Voss nicht betrachtet, während die ersten drei Kategorien

bei Voss unter dem Aspekt des Lehr-Lern-Kontextes subsumiert werden. Auf Grundlage der oben elaborierten theoretischen Herleitung und Abgrenzung des Überzeugungsbegriffes unter stetiger Berücksichtigung des hier relevanten Forschungskontextes wird die von Voss u.a. (2011) auf Grundlage von Woolfolk Hoy u.a. (2006) entwickelte Klassifizierung für die hier vorliegende Arbeit für das Fach Politik operationalisiert.

### **Überzeugungen zum Selbst**

Die Überzeugungen zum Selbst werden verstanden als jene Überzeugungen, die sich auf die Selbstwirksamkeitserwartungen und -wahrnehmungen als (angehende) Politiklehrkräfte, die Überzeugungen zur eigenen Wahl des Studienfaches Politik und die Selbstwahrnehmung in der Rolle des/r Politiklehrer\_in beziehen.

### **Überzeugungen zum Lehr-Lern-Kontext**

Diese Systemebene bildet den Kern der in dieser Studie erhobenen Überzeugungen und wird in drei Teilsystemen operationalisiert. Diese sind an die Klassifizierung von Op't Eynde u.a. (2002) anschlussfähig. Sie differenzieren sich wie folgt:

- Überzeugungen zum Lehren von Politik
- Überzeugungen zum Lernen von Politik
- Epistemologische Überzeugungen zu Politik

Diese Teilsysteme fassen jene Überzeugungen im Untersuchungskontext Schule zusammen, die sich fachspezifisch ausdifferenzieren lassen und bilden folglich für die vorliegende Studie den Kern der Erhebung.

### **Überzeugungen zum gesellschaftlichen Kontext und Bildungssystem**

Aufgrund ihrer geringen Fachspezifität wird diese Dimension nicht explizit in die Erhebung eingebunden, wurde aufgrund des offenen Forschungsdesigns jedoch mit erhoben. Der gesellschaftliche Kontext ist ein immanenter Bestandteil modernen Politikunterrichts. Er fließt in diese Erhebung allerdings mehr als Unterrichtsgegenstand ein und weniger als eigenständiger Kontext. Das Bildungssystem findet in der hier diskutierten Studie insbesondere bezüglich der GuP/WUK-Thematik (siehe Abschnitt 2.3.2) Beachtung, war in der Erhebung allerdings kein expliziter Bestandteil, wurde also nicht erfragt. Allerdings ermöglichte die später ausführlich dargelegte offene Interviewführung auch Äußerungen der Studierenden, die in diesen Bereich einzuordnen sind.

Besonders zu beachten ist bei der Operationalisierung dieser Klassifikation die Systemebene des Lehr-Lern-Kontextes, die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik sowie epistemologische Überzeugungen einschließt und somit inhaltlich auch an die zweite und dritte Klassifizierung von Blömeke u.a. anschlussfähig ist. So wird hier eine breite Basis für die Klassifikation von Überzeugungen geschaffen, auf der auch die hier vorgestellte Untersuchung, mit dem Fokus auf die angesprochenen Überzeugungen im Lehr-Lern-Kontext mit der fachlichen Fokussierung auf das Fach Politik, fußt. Im Kontext dieser Arbeit sollen die hier im Fokus stehenden Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik mit den epistemologischen Überzeugungen zu Politik als politikdidaktische Überzeugungen zusammengefasst werden.

In der jüngeren Vergangenheit konnte sich die Überzeugungsforschung im Kontext von Schule, auch über oft zitierte und umfangreich bespielte Forschungsprogramme wie COACTIV oder MT21 hinaus, etablieren. Hierzu seien an dieser Stelle drei Arbeiten hervorgehoben, die drei für diese Arbeit sehr relevante Forschungsgebiete abdecken. So ergründet Taibi in ihrer Dissertationsschrift ohne einen fachlichen Fokus berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrkräfte und erhebt Entwicklungsprozesse derselben im Verlaufe des Studiums. Auch Taibi entwickelt ihre Studie vor dem Hintergrund der Klassifikation von Blömeke u.a. mit der Begründung, dass diese „die ausführlichste und am besten strukturierte Unterteilung darstellt und sich zudem an gängigen Ausdifferenzierungen der Fachliteratur orientiert“ (Taibi 2013, 39). Taibi fokussiert auf einen auch in dieser Arbeit prominenten Faktor, nämlich die Entwicklung von Überzeugungen. Sie erklärt die Verwendung dieses Begriffes damit, dass so sowohl die Entstehung als auch die Veränderung von berufsbezogenen Überzeugungen beschrieben werden könnte (ebd., 56). So wird jedoch die Möglichkeit, dass Überzeugungen auch über Zeit und unter dem Einfluss von Erfahrungen stabil bleiben können, nicht in Betracht gezogen. Durch den starken Fokus auf die Entwicklung der Überzeugungen, ist die Studie „dabei nicht bemüht, inhaltlich zu klären, welche Überzeugungen die Personen aufweisen“ (ebd., 57). Nichtsdestoweniger ist die Erhebung der Veränderung von Überzeugungen im Kontext der Lehrerbildung bemerkenswert und für weitere Forschung aufschlussreich.

Einen für den Bereich der Politikdidaktik im Kontext der Überzeugungsforschung relevanten Beitrag leistet die Studie von Weschenfelder (2014). Sie erhebt die professionelle Kompetenz von Lehrkräften und fokussiert dabei sowohl auf Wissen als auch auf Überzeugungen und entwickelt auf Grundlage des Modells der professionellen Kompetenz ein politikdidaktisches Kompetenzmodell. Sie adaptiert für ihre quantitative Forschung überwiegend Skalen auf Studien zu Überzeugungen im Bereich der

Mathematik und begegnet so dem in der Politikdidaktik diagnostizierten Desiderat in diesem Forschungsgebiet (Weißeno u.a. 2013, 72). Mit ihrer quantitativen Studie möchte Weschenfelder fachspezifische Wissens- und Überzeugungsfacetten erheben und formuliert als weiteres Ziel ihrer Arbeit die Entwicklung reliabler und valider Messinstrumente für die politikdidaktische Forschung. Die Studie soll einen querschnittlichen Vergleich der Überzeugungen von Studierenden des Gymnasiallehramts und des Haupt- und Realschullehramts ermöglichen.

Der Anspruch, einen strukturellen Vergleich der Studienteilnehmer\_innen vorzunehmen, ist in der hier vorliegenden Arbeit weder möglich noch angestrebt<sup>3</sup>. Weschenfelder setzt explizit Überzeugungen und ihren Einfluss auf Wissen bzw. Wissensentwicklung in Verbindung. Da sie stark auf die Wissenskomponente fokussiert, können nur jene Aspekte ihrer Erhebung fruchtbar weiterentwickelt werden, die quantitativ die Überzeugungen der angehenden Politiklehrkräfte erheben. Weschenfelders Arbeit stellt eine der sehr wenigen bereits veröffentlichten Studien zu den Überzeugungen angehender Politiklehrkräfte dar. Außerdem erweisen sich das von Weschenfelder entwickelte Modell zur professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften sowie auch ihre Konzeptualisierungen der Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik und zu den epistemologischen Überzeugungen von Politiklehrkräften als anschlussfähig an die in diesem Abschnitt formulierte Operationalisierung des Überzeugungsbegriffes. Diese Konzeptualisierungen finden sich daher in der Erörterung der entwickelten Erhebungsinstrumente (siehe Abschnitt 3.1.2) wider.

Einen sehr aktuellen Beitrag zur Erforschung von Überzeugungen im sozialwissenschaftlichen Umfeld leistet Kirchner (2016). Sie untersucht Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen und erhebt mit ihr qualitativen Studie die „fachdidaktischen *teachers' beliefs* in der ökonomischen Bildung“ (Kirchner 2016). Kirchner wählt als Übersetzung der englischen Terminologie den Begriff der Lehrervorstellungen. So ist ihre Forschung auch an die aktuelle Forschung zu Schülervorstellungen (Kattmann 2005; Klee 2008) anschlussfähig. Fives und Buehl charakterisieren *teachers' beliefs* als

---

<sup>3</sup> An der Universität Bremen beläuft sich die Politiklehrer\_innen-Ausbildung in einem Studiengang sowohl auf die Schulform Gymnasium als auch auf die Schulform der Oberschule. Zwar ist das Studienfach Politik auch für Studierende mit dem Berufsziel des Grundschullehramtes möglich, allerdings nur, wenn diese den Schwerpunkt Sachkunde und die Spezifizierung auf Politik wählen. Hieraus ergab sich keine belastbare Kohorte.

- impliziter und expliziter Natur, sie können folglich bewusst wahrgenommen und vertreten werden oder auch unbewusst Einfluss auf Denken und Handeln haben,
- stabiles Konstrukt über Zeit,
- situationsbezogen oder generalisierter Natur,
- in Beziehung bzw. Abgrenzung zu Wissen

und als

- individuelle Propositionen oder eingebunden in größere Systeme (Fives/Buehl 2012, 473; Kirchner 2016, 99).

Diese Darstellung der *teachers' beliefs*, wie sie Kirchner für ihre Studie zu Lehrervorstellungen nutzt, kann auch für die von Überzeugungen herangezogen werden. Zusammenfassend ergibt sich aufgrund der hier gegenübergestellten und gegeneinander abgewogenen Klassifikationsvorschläge und den damit verbundenen Definitionsvorschlägen folgende, für diese Arbeit grundlegende Definition: politikdidaktische Überzeugungen werden verstanden als hoch individuelle, explizite oder implizite sowie tiefe Annahmen über politikdidaktische Lehr-Lern-Kontexte, die spezifischer oder unspezifischer Natur sind, sich verändern oder stabil bleiben können und die die Begegnung des Selbst mit dem Handlungsfeld Politikunterricht beeinflussen. Der explorative Charakter der Studie und die ausdrücklichen Fragen nach der Art und Beschaffenheit der politikdidaktischen Überzeugungen unter dem Einfluss des Übergangsraumes des Praxissemesters soll der individuellen Dynamik der persönlichen Überzeugungen Rechnung tragen.

#### 2.1.2.1 Dimensionalität von Überzeugungen

In der Fachliteratur stehen sich bezüglich der Dimensionalität von Überzeugungen zwei verschiedene Theorien gegenüber, wobei die grundsätzliche Multidimensionalität von Überzeugungen unbestritten ist. Lediglich hinsichtlich der Beziehung dieser Dimensionen zueinander besteht ein Unterschied zwischen eindimensionalen und mehrdimensionalen Modellen (Duell/Schommer-Aikins 2001, 421). So besagt das erste und ältere der Modelle, dass Überzeugungen in einer eindimensionalen Struktur messbar wären und sich stufenweise bzw. von einer Phase in die nächste verändern würden sowie voneinander abhängen. Verändert sich also eine Überzeugung, so müssten, nach dieser Annahme, auch alle verknüpften Überzeugungen folgerichtig verändert werden (Anschütz 2012, 24-25; Duell/Schommer-Aikins 2001, 421).

Den Grundstein für die moderne empirische Auseinandersetzung mit Überzeugungen bezüglich Wissen, Lehren und Lernen legte Perry (1968) mit (s)einem eindimensionalen Ansatz. Perry untersuchte in einer Längsschnittstudie, welche epistemologischen

Überzeugungen Harvard-Studenten haben, ihre fachspezifischen Überzeugungen zu Problemlöse-Aufgaben im Mathematikunterricht und ihr Verhältnis zur akademischen Leistung der Studierenden (Schommer-Aikins/Duell 2013, 318). Er geht davon aus, dass sich Überzeugungen in einem Stufenmodell entwickeln, wobei nicht alle Individuen die jeweils höchste Stufe erklimmen würden. So untersuchte Perry mit einem paper-and-pencil Instrument, der Checklist of Educational Views (CLEV), und einem Interviewinstrument die Überzeugungen von Harvard-Studenten und deren Entwicklung über einen Zeitraum von vier Jahren. Auf Grundlage der Ergebnisse konnten Perry und seine Kollegen neun Entwicklungsstadien der epistemologischen Überzeugungen abstrahieren. Sie stellten fest, dass die Überzeugungen der Studierenden sich vorhersagbar und in zunehmend sophistizierter Weise über ihre College-Jahre entwickeln würden. Diese Entwicklung beschreibt Perry jedoch nicht als kontinuierlich, vielmehr könnten Pausen oder auch ein vorläufiges Ende der Entwicklung eintreten (ebd., 427). Aufbauend auf Perrys Arbeit entwickelten Kitchener und King (Kitchener/King 1981) das Reflective Judgement Model, das von sieben hierarchisch aufeinander folgenden Stufen ausgeht, die nacheinander, möglicherweise jedoch nicht bis zur letzten Stufe erreicht werden.

Eindimensionale Modelle betrachten Überzeugungen als einen Komplex, der sich eindimensional entwickelt, während mehrdimensionale Modelle Überzeugungen als gleichzeitig voneinander losgelöst und komplex verstehen. So entwickelte Schommer (heute Schommer-Aikins) 1990 ein Modell, das sowohl unterschiedliche Aspekte, über die sich Aussagen zu Überzeugungen treffen lassen (z.B. Überzeugungen über die Sicherheit von Wissen, Überzeugungen über die Wahrheit von Wissen), und verschiedene Entwicklungsdimensionen in einem mehrdimensionalen Modell vereinte. Das mehrdimensionale Modell „of epistemological beliefs has allowed researchers to uncover the unique effects of beliefs on specific aspects of learning and motivation“ (Schommer-Aikins u.a. 2015, 138). In diesem alternativen Modell können laut Schommer die persönlichen Überzeugungen als ein mehr oder weniger unabhängiges System verstanden werden (Duell/Schommer-Aikins 2001, 440; Schommer 1994, 300). So ist es möglich, dass sich die Überzeugungen bezüglich eines konkreten Überzeugungsobjektes stark verändern (wobei die Richtung der Veränderung variabel ist) und gleichzeitig die Überzeugungen zu einem anderen Gegenstand relativ konstant bleiben. Der wichtigste Aspekt dieses von Schommer entwickelten Modells ist jedoch, „theory is that one cannot simply assume that epistemological beliefs are in sync. This is particularly true when individuals are changing their epistemological beliefs“ (Duell/Schommer-Aikins 2001, 440). Dieses Modell unterstützt also die Annahme, dass Überzeugungen eine

quasilogische Struktur aufweisen (Voss u.a. 2011, 249) und wird zudem „dem Konstrukt der epistemischen Überzeugungen in dessen Vielfalt und Komplexität gerecht“ (Anschütz 2012, 25). Schommer (1994) entwickelte für ihre Annahme ein Modell, das die verschiedenen Überzeugungsdimensionen auf einem Kontinuum zwischen naiv und sophistiziert einordnet. „In order to capture the complexity of beliefs, personal epistemological dimensions may be pictured as frequency distributions rather than as a single point along a continuum“ (ebd., 301). Schommer betont hiermit, dass die Platzierung einer Überzeugung auf diesem Kontinuum keine punktuelle Definition, sondern eher als Häufigkeitsverteilung interpretiert werden muss. Dieses Modell, die Häufigkeitsverteilung auf einem Kontinuum zwischen naiven und sophistizierten Überzeugungen, wird für die hier vorliegende Studie zur Visualisierung der erhobenen Überzeugungen der Studienteilnehmer\_innen operationalisiert und in Abschnitt 3.2.3 ausführlich erläutert.

Wird der Einfluss der fachlichen Überzeugungen auf Schüler\_innen betrachtet, so sind zwei verschiedene Überzeugungsstrukturen, die ebenfalls einer eher naiven bzw. einer eher sophistizierten Überzeugung hinsichtlich Lehren und Lernen zugeordnet werden können, wirksam. So können Überzeugungen zum Lehren und Lernen eine (eher) transmissive und/oder eine (eher) konstruktivistische Ausprägung haben (Brühwiler u.a. 2012; Blömeke u.a. 2010). Dabei können alle Lernprozesse grundsätzlich theoretisch als konstruktivistisch verstanden werden (Windschitl 2002), da Lernen immer als „ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, emotionaler, situativer und sozialer Prozess“ (Weißeno u.a. 2013, 70) verstanden werden kann. Jene Dimensionen, die das Lehren beschreiben, können jedoch zwischen transmissiv und konstruktivistisch variieren und spiegeln auch die jeweils individuelle Wahrnehmung der befragten Personen auf ihr persönliches Verständnis darüber, wie Lernen „funktioniert“, wider. Konstruktivistische Lehre folgt dabei der Annahme, dass Schüler\_innen besser und nachhaltiger lernen, wenn sie die Möglichkeit erhalten, den Lerngegenstand eigenständig zu erforschen. Transmissive Lehrpraxis wiederum fokussiert auf Instruktion und Anweisung und, hier in Bezug zu Mathematikunterricht, „lehrergeleitete Vermittlung und übendes Wiederholen von detaillierten Rechenprozeduren“ (Dubberke u.a. 2008, 195). Zwar ist auch bei einer transmissiven Lehrpraxis der Lernprozess konstruktivistisch, allerdings kann der Lernerfolg als fragiler beschrieben werden (Windschitl 2002, 136). Schmotz u.a. fassen hierzu zusammen:

im Rahmen der transmissionsorientierten Perspektive wird angenommen, dass fachbezogenes Wissen durch die Präsentation von Lerninhalten im Sinne eines



gerichteten Vermittlungsprozesses von der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben wird (Schmoltz u.a. 2010, 287).

In Studien zum Zusammenhang von Überzeugungen und Unterrichtshandeln konnte festgestellt werden, dass die spezifischen Überzeugungen nicht zwangsläufig im Unterricht repräsentiert sein müssen (Thompson 1984; Cohen 1990), in jedem Fall aber einen komplexen Einfluss auf Unterricht haben (Aguirre/Speer 2000). Dubberke u.a. stellen diesbezüglich in ihrer umfangreichen Längsschnittstudie mit 155 Mathematiklehrkräften und deren Klassen mit insgesamt 3483 Schüler\_innen fest:

Anhand von Mehrebenenstrukturgleichungsmodellen konnte gezeigt werden, dass Klassen von Lehrkräften mit stark transmissiven Überzeugungen weniger kognitiv herausgefordert und in ihrem Lernprozess unterstützt wurden als Klassen von Lehrkräften mit weniger transmissiven Überzeugungen (Dubberke u.a. 2008, 193).

Geht man von der Annahme von Voss aus, dass

Überzeugungen über die Natur des mathematischen Wissens und Überzeugungen über das mathematische Lernen und Lehren in charakteristischen Überzeugungssyndromen (einer konstruktivistischen Orientierung und einer transmissiven Orientierung) zusammenfallen (Voss u.a. 2011, 249)

und trägt zugleich der Feststellung Windschitls Rechnung, dass Lernen immer konstruktivistisch sei, so lassen sich dennoch transmissive und konstruktivistische Überzeugungen zum Lehren als negativ korrelierte, dennoch distinkte Orientierungen definieren. Dabei stellen diese Orientierungen keinesfalls die Endpole einer Skala dar, da sich die Ausprägungen der transmissiven oder konstruktivistischen Überzeugungen hinsichtlich verschiedener Gegenstandsbereiche stark unterscheiden können und es so theoretisch möglich ist, dass

eine Person Aspekte beider Orientierungen in sich vereint, was sich gut mit der Annahme in Einklang bringen lässt, dass Überzeugungssysteme einer Person eine quasilogische Struktur aufweisen und nicht notwendigerweise vollständig konsistent sind (ebd.).

In der Praxis bedeutet dies, dass eine Lehrperson z.B. stark konstruktivistische Überzeugungen bezüglich der Klassenführung haben kann (Förderung eigenständigen Lernens, Übertragung von Aufgaben an Schüler\_innen etc.), bei der Einführung eines Themenkomplexes aber auf transmissive Unterrichtsformen wie den Lehrervortrag setzt. Forschungsergebnisse zeigen, „dass die höchsten Schulleistungen bei einer Mischung kognitiv-konstruktiver und transmissiver Überzeugungen von Lehrkräften entstehen“



(Weißeno u.a. 2013, 71-72 unter Bezugnahme auf Askew u.a. 1997). Auch Voss legt nahe, dass eventuell „gerade eine funktionale Balance verschiedener Überzeugungen entscheidend“ (Voss u.a. 2011, 249) ist und wägt ab, dass sich in Bezug auf den Lehrberuf „konstruktivistische Orientierungen als gewinnbringend für eine hohe Unterrichtsqualität erwiesen“ (ebd.) haben; sich allerdings auch zeigte, dass für gelingenden konstruktivistischen Unterricht eine entsprechende Begleitung der Lehrkraft für das emotionale Erleben der Schüler\_innen von hoher Bedeutung sei (Hugener u.a. 2009; Voss u.a. 2011, 249). Eine

gemäßigte konstruktivistische Position sieht einen Wechsel zwischen vorrangig aktiver und zeitweise rezeptiver Position der Lernenden vor. Der/die Lehrende unterstützt, bietet dar, erklärt oder berät im Wechsel. [...] Konstruktion und Instruktion werden nicht als Gegensatzpaar, sondern in Abhängigkeit von Zielsetzung, Voraussetzungen oder Schwierigkeit als verknüpft angesehen (Weißeno u.a. 2013, 70).

Dabei sei festzustellen, dass konstruktivistische Überzeugungen zum Lehren sich nicht notwendigerweise in einer Laissez-faire-Haltung der Lehrpersonen widerspiegeln oder der entsprechende Unterricht weniger strukturiert ist als transmissiv ausgerichteter Unterricht.

### 2.1.2.2 Statik vs. Flexibilität von Überzeugungen

Befunde der Überzeugungsforschung bezüglich der Stabilität von Überzeugungen, respektive deren Veränderbarkeit, legen nahe, dass Überzeugungen zwar nicht grundsätzlich unveränderlich sind (Koch 1972), ihr Bestand aber von einer relativen Stabilität geprägt ist (Voss u.a. 2011; Reusser u.a. 2011; Baumert/Kunter 2013; Taibi 2013). Fives und Buehl argumentieren vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Studienergebnisse, die einerseits relative Stabilität (z.B. eine Studie zu *beliefs* über Selbstwirksamkeit von Moseley u.a. 2002), andererseits Veränderbarkeit (z.B. *beliefs* über Klassenführung, Management und Kinder von La Paro u.a. 2009) von *beliefs* nachweisen,

it seems evident that specific beliefs may be considered on a continuum with long-held, deeply integrated beliefs at the most stable end and new, more isolated beliefs at the most unstable end (Fives/Buehl 2012, 475).

Fives und Buehl postulieren also, dass es auf der einen Seite eines Kontinuums sehr stabile Überzeugungen gibt, die lange etabliert und tief integriert sind. Auf der anderen Seite desselben Kontinuums sehen die Autorinnen neuere, eher isolierte Überzeugungen, die sich aufgrund dieser Faktoren auch leichter verändern lassen. Diese Annahme wird auch an das vorliegende Projekt angelegt.

Auch Reusser u.a. (2011, 481) postulieren, dass „insbesondere tief sitzende Überzeugungen als psychologische ‚Filter‘ und ‚Barrieren‘ wirken, die sich nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändern lassen“ und durch die die meist theoretischen Eindrücke der Lehramtsausbildung assimiliert werden (Voss u.a. 2011, 251).

Fives und Buehl argumentieren ergänzend, dass Überzeugungen nicht nur als Filter wirken, sondern auch als Rahmen, indem sie einen Kontext für Probleme bilden und ferner als Leitfaden, da sie einen Einfluss auf Handlungen haben. Dies sei, so argumentieren die Autorinnen, insbesondere im Kontext der Ausbildung von Lehrer\_innen relevant, denn „if beliefs influence how individuals interpret new information and experiences, preservice and practicing teachers' beliefs shape what and how they learn about teaching“ (Fives/Buehl 2012, 478-479).

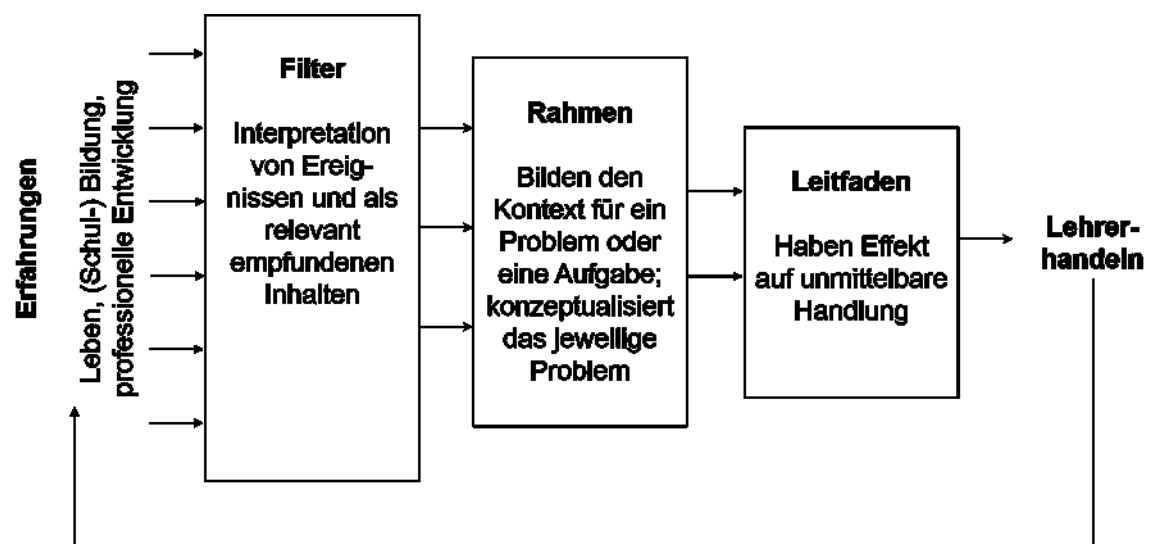


Abbildung 1: Überzeugungen wirken als Filter, Rahmen und Leitfaden. Darstellung nach Fives/Buehl (2012, 478)

Eben dies unterstützen auch Weißeno u.a. (2013, 69), indem sie feststellen, dass „Überzeugungen, die allgemeiner oder fachbezogener Natur sind, [...] Struktur, Sicherheit und Orientierung“ geben. Innovative Erkenntnisse oder neue Handlungsmöglichkeiten werden folglich vor dem Hintergrund der „langjährig bewährten Überzeugungen“ (Reusser u.a. 2011, 481) betrachtet bzw. durch die vorherige Überzeugung überlagert. Woolfolk Hoy u.a. stellen zur Disposition, dass sowohl angehende als auch bereits praktizierende Lehrkräfte viele Gelegenheiten (sowohl Erfolg als auch Misserfolg) benötigen, um Widersprüche in ihren Überzeugungen aufzudecken und mit ihren anderen Überzeugungen und Wissen abzugleichen (Woolfolk Hoy u.a. 2006, 729). Sie fassen zusammen: „Teachers change their *beliefs* as they are made explicit, as they begin to

doubt these *beliefs*, and as they are exposed to powerful alternative conceptions” (ebd., 728, Herv. i. O.). Reusser u.a. betonen in diesem Sinne, „dass insbesondere tief sitzende Überzeugungen als psychologische ‚Filter‘ und ‚Barrieren‘ wirken, die sich nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändern lassen“ (Reusser u.a. 2011, 481).

Für das Berufsziel Lehramt weisen diese als Filter wirkenden Überzeugungen eine besondere Tiefe auf, da alle Lehramtsstudierenden durch die eigene Schulzeit meist unbewusst Überzeugungen zu gutem oder schlechtem (Politik-)Unterricht erworben haben und „ihre Vorstellungen und Überzeugungen auf die kumulativen Erfahrungen ihres bisherigen Schullebens ab[stützen]“ (Brühwiler u.a. 2012, 460). Sie beginnen ihr Studium nicht, wie andere Studierende als „strangers‘ to the professional world they hope to join and expect to learn new knowledge, behaviors, and beliefs“ (Pajares 1992, 46). Vielmehr beginnen Studierende mit dem Berufsziel Lehramt ihr Studium als „insiders“ (ebd.) und bringen „Alltagsvorstellungen oder Präkonzepte[ ]“ (Voss u.a. 2011, 251) in die Lehramtsausbildung mit hinein. Sie kennen den Schulalltag aus der Perspektive der Lernenden und sind mit den Abläufen im Unterricht vertraut. Sie müssen lernen, den Klassenraum, die Schule und den Unterricht mit neuen Augen zu betrachten und Erinnerungen an ihre Schulzeit hinter sich zu lassen. Die durch diese Erinnerungen geformten Überzeugungen bleiben oft, so Pajares, „largely unaffected by higher education“ (Pajares 1992, 46). Außerdem wirken diese tief sitzenden Überzeugungen wie ein sicherer Rückzugsort gegenüber neuen Ideen, die nur gegen Widerstände umgesetzt werden könnten. So argumentieren Patrick und Pintrich, dass Novizen ihren Unterricht nach Überzeugungen gestalten, die sie während der theoretischen Ausbildung generiert haben, doch wenn sie in der Schulrealität komplexen und schwierigen Anforderungen begegnen und die volle Verantwortung für ihre Klasse tragen, sie häufig zu ihren früheren Überzeugungen über Lehren und Lernen zurückkehren (Patrick/Pintrich 2001, 124).

Dies legt nahe, dass Überzeugungen eher durch einschneidende Erfahrungen und deren Reflexion erstens veränderbar sind und zweitens zugänglich gemacht werden können, als im Rahmen der eher theoretischen, in der Universität stattfindenden Ausbildung. Diesen Befund unterstützen Reusser u.a. (2011, 482), indem sie postulieren, dass der Grad der Verflechtung und Einbindung der Überzeugungen in die Routinen des Alltagshandelns darüber bestimmt, inwiefern eben jene Überzeugungen für das Bewusstsein zugänglich gemacht werden können. Je tiefer die Verankerung, desto weniger zugänglich seien die Überzeugungen. Um also die Überzeugungen einerseits untersuchen und andererseits verändern zu können, müssten diese bewusst gemacht und durch Reflexion rational analysiert werden (ebd.).

Eine Schwierigkeit in der Erhebung von Überzeugungen entsteht, da die Überzeugungen in ihrer tiefen Verankerung und Verflechtung nicht immer einen expliziten Gegenstandsbereich aufweisen und so noch diffuser zugänglich sind. So stellen Buehl und Alexander (2001, 389) fest, dass akademisches Wissen typischerweise im Kontext einer schulischen Umgebung generiert und so die *beliefs* von Schüler\_innen beiderseitig von anderen relevanten *beliefs* beeinflusst würden. Im Hinblick auf die vorliegende Studie kommt diese Feststellung erstens im Kontext der universitären Ausbildung und zweitens in der bereits festgestellten, eigenen individuellen Schulbiografie der Studienteilnehmer\_innen zum Ausdruck. So werden die politikdidaktischen Überzeugungen der Studierenden nicht eindimensional durch die Universität ausgebildet, sondern individuell entwickelt und durch die Vorerfahrungen der in der eigenen Schulzeit geprägten Überzeugungen gefiltert. So treffen Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik und fachunspezifische Überzeugungen wie z.B. solche zu Intelligenz und Begabung aufeinander und sind strukturell nicht eindeutig voneinander zu trennen. Diese beiden Merkmale von Überzeugungen, ihre Verflechtung mit anderen Überzeugungen und ihre schwierige Zugänglichkeit aufgrund ihrer Verankerung unterstreicht die Wahrnehmung von Überzeugungen als einem „messy construct“ (Fives/Buehl 2012; Pajares 1992).

Für die hier vorgestellte Studie ist eine weitere Annahme richtungsweisend. So stellt Helmke (2009, 117) fest, dass subjektive Theorien in „komplexen, wissenschaftlich erst ansatzweise erschlossenen Lebensbereichen wie dem von Erziehung und Unterricht [...] das Handeln meist sehr viel stärker als wissenschaftliche Theorien“ (ebd.) beeinflussen. Diese Feststellung lässt sich aufgrund der verhältnismäßigen Ähnlichkeit der Konzepte hinsichtlich ihrer Fokussierung auf die schwer zugängliche Innensicht des Menschen (siehe Abschnitt 2.1.1.2) auch auf Überzeugungen übertragen.

An dieser Stelle wird nun die Relevanz einer Untersuchung von Überzeugungen über den Zeitraum der Praxisphase deutlich. Die Studierenden befinden sich dabei in einer institutionalisierten Umbruchphase, die sie als gleichzeitig Lernende und Lehrende erleben; einer Phase, in der eine Integration von Theorie und Praxis es ermöglicht, die individuell geformten Überzeugungen zu reflektieren und vor dem Hintergrund der neuen Eindrücke in das bereits bestehende Überzeugungssystem einzugliedern oder dieses zu optimieren. Die oben dargelegten Verflechtungen können durch das Erleben von neuen, die bestehenden Überzeugungen unterstützenden oder irritierenden Erfahrungen, und der damit eng verknüpften universitär institutionalisierten Reflexion dieser Erfahrungen, aufgelöst werden. Damit untersucht die vorliegende Studie eine essentielle Phase der Lehramtsbildung, da besonders die frühen Erfahrungen im Lehrberuf „entscheidend für

die Ausbildung der beruflichen Kompetenzen und des beruflichen Selbstverständnisses“ (Herrmann/Hertrampf 2000, 61) sind.

## 2.2 Praxissemester

Werden in bestehenden Studien entweder Lehrer\_innen oder Studierende in den Blick genommen (Fives/Buehl 2005, 4), so wird bislang nicht der Tatsache Rechnung getragen, dass „Studierende“ und „Lehrende“ keine Bezeichnungen zweier hierarchisch, strukturell sowie kognitiv zu differenzierender Ausbildungs- bzw. Berufsbezeichnungen sind. Vielmehr befinden sich die Studierenden als solche, wie auch die Lehrer\_innen, in einer steten Veränderung, beeinflusst durch Erfahrungszuwachs. Zwischen den beiden strukturell getrennten Situationen, der theoretischen universitären Ausbildung einerseits und der Profession als Lehrkraft andererseits, stehen der Übergangsraum des Referendariats sowie das hier zugrundeliegende Praxissemester, das explizit die theoretische Ausbildung mit dem praktischen Agieren in Schule verknüpft. Diese strukturelle Verknüpfung ist als Übergangsraum zu verstehen. Die angehenden Lehrkräfte sind im Rahmen des Praxissemesters in der ihnen zugewiesenen Rolle keine Studierenden im herkömmlichen Sinne mehr, unterrichten sie doch Schüler\_innen. Allerdings sind sie auch noch keine vollständig ausgebildeten und souveränen Lehrkräfte. So beeinflussen unter anderem Fragen der Selbstwahrnehmung und -wirksamkeit, Zweifel an der eigenen Berufswahl, der Einfluss von Mentor\_innen, Sorgen, Hoffnungen und Unsicherheiten das Handeln und Denken der Studierenden. Die Situation wird institutionalisiert in Frage gestellt, jede Handlung begründet, das eigene Wirken durch die Studierenden selbst, aber auch durch Mentor\_innen und die universitäre Begleitung hinterfragt. Die durch die Praxiserfahrung aufgeworfenen Fragen und das Erleben in Schule allgemein beeinflussen somit auch bisher als sicher geglaubte Überzeugungen. Im Folgenden soll das Praxissemester, wie es an der Universität Bremen seit dem Sommersemester 2015 durchgeführt wird und das damit den Kontext der vorliegenden Studie bildet, in seiner Struktur beschrieben werden. Daran anschließend werden die Relevanz dieses Kontextes als Untersuchungsrahmen sowie der Forschungsstand zu Überzeugungen im Bereich Lehren und Lernen sowie die Erforschung epistemologischer Überzeugungen im Rahmen einer derartigen Praxisphase erörtert.

### 2.2.1 Das Praxissemester an der Universität Bremen

Seit dem Sommersemester 2015 ist ein Praxissemester für die Studierenden des Masters of Education an der Universität Bremen obligatorisch. Die curriculare Einbettung findet das Praxissemester im zweiten Studiensemester im Masterstudium und ist zeitlich an das zweite Schulhalbjahr (Mitte Februar bis Ende des Schuljahres) gebunden<sup>4</sup>.

Die Studierenden sind verpflichtet, mindestens 15 Zeitstunden an mindestens drei Tagen in der Woche an einer ihnen zugewiesenen Schule zu verbringen und haben zudem eigenständig Unterricht im Umfang von zehn bis zwölf Stunden je Unterrichtsfach zu gestalten. Diesen sollen die Studierenden eigenständig planen, organisieren und durchführen. Dadurch sollen sie „die Komplexität der schulischen Aufgaben von Lehrerinnen bzw. Lehrern verstehen und sich in einzelnen Aufgaben erproben, dabei das professionelle Selbstkonzept weiterentwickeln“ („AG Schulpraktische Studien“ der Universität Bremen 2016, 10). Hierbei wird großer Wert auf die Verknüpfung von Berufserfahrung und Universität und eine Begleitung des Praxissemesters durch die beiden Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaften gelegt. „Das Praxissemester findet am Lernort Schule (schulpraktischer Teil) und am Lernort Universität (Begleitveranstaltungen) statt“ (ebd., 17). Die Studierenden sollen, so formuliert es das Handbuch Schulpraktische Studien explizit als übergeordnetes Ziel, die „Komplexität von Schule erkennen & sich in einzelnen Aufgaben erproben“ (ebd., 11). Dabei werden die Studierenden an den Schulen von so genannten Mentor\_innen und Fachlehrer\_innen unterstützt. Diese Mentor\_innen sind an der jeweiligen Schule unterrichtende Lehrer\_innen, die sich freiwillig bereit erklärt haben, die Studierenden während ihrer Praxisphase zu betreuen. Sie begleiten die Studierenden in ihrem Praxissemester und sind Ansprechpartner\_innen für Probleme und Fragen und sollen so die Schnittstellenfunktion zwischen Schule und Universität darstellen. Die Fachlehrer\_innen, die den Studierenden ihre Unterrichtsstunden überlassen, um die eigene Unterrichtsverpflichtung zu erfüllen, haben nur selten eine spezielle Schulung absolviert.

---

<sup>4</sup> Das Praxissemester ist sowohl für die Studierenden für das Lehramt an Gymnasien/Oberschulen sowie auch für jene Studierende des Studienganges Lehramt an Grundschulen bzw. Grundschule und Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik obligatorisch. Da diese Studie nur auf die Überzeugungen derjenigen Studierenden fokussiert, die Politik mit dem Berufsziel des Lehramts an Gymnasien/Oberschulen studieren, werden sämtliche weitere Angaben nur für diese Kohorte getätigt. Die Rahmenbedingungen für die anderen Studienfächer haben für die vorliegende Studie keine Relevanz und werden daher nicht beleuchtet. „AG Schulpraktische Studien“ der Universität Bremen (2016).

Durch die nötigen Absprachen zwischen den Studierenden und den Fachlehrer\_innen stellen sie jedoch den meist größeren Bezugspunkt für die Studierenden dar und prägen deren Professionalisierungsprozess. Diese Rolle der Fachlehrer\_innen ist aktuell nicht Gegenstand von Erhebungen oder der Evaluation der Praxissemester, wird also nicht empirisch erforscht. Dies stellt, auch und besonders vor dem Hintergrund der in der vorliegenden Studie festgehaltenen Äußerungen der Studierenden, ein Desiderat dar.

Die Studierenden werden im Rahmen des ersten Teils des Moduls Pol-FD4 auf das Praxissemester vorbereitet und haben dem zufolge fachlich vergleichbare Ausgangsvoraussetzungen. Eine Nachbereitung findet in einem Blockseminar nach Abschluss des Schuljahres, also nach Abschluss des Praxissemesters, statt. Das Praxissemester hat einen Umfang von 15cp und ist in der Fachdidaktik Politik bislang unbenotet. Für das Fach Politik sind im Anschluss des absolvierten Praxissemesters ein Portfolio sowie ein schriftlicher Planungsentwurf als Prüfungsleistung<sup>5</sup> vorgesehen (ebd., 113).

### **2.2.2 Forschungsstand Überzeugungen im Praxissemester**

Der Bedarf der Offenlegung der meist unbewusst verankerten Überzeugungen unterstreicht die Bedeutsamkeit der Reflexion von Unterricht und den hier tragenden Überzeugungen. Reflexionsanlässe hierfür finden sich besonders im Rahmen eines durch die Universität begleiteten Praxissemesters. Taibi (2013, 43) hebt hervor, dass „Praxiserfahrungen in der Ausbildungszeit als maßgeblich für die Entstehung Unterrichtsbezogener [sic!] Überzeugungen angehender Lehrpersonen“ betrachtet werden können. Diese Phase im Lehramtsstudium hat folglich einen signifikanten Einfluss auf den Professionalisierungsprozess der angehenden Politiklehrkräfte. Hier werden auf Grundlage der gemachten Erfahrungen Überzeugungen verändert oder gefestigt, die wiederum einen starken Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und auch das Unterrichtshandeln im späteren Beruf ausüben. Im Rahmen des durch die Universität Bremen eingeführten Praxissemesters treten die Studierenden erstmals für einen Zeitraum von mehreren Monaten als Teil des Lehrkörpers in den Alltag einer Schule ein, nehmen an Elterngesprächen, Konferenzen etc. teil und zeichnen sich erstmalig auch verantwortlich für eine eigenständig durchgeführte Unterrichtseinheit im Fach Politik. Weyland diagnostiziert, die „bisherige Entwicklung und der Verlauf der bildungspolitischen Debatte signalisieren dabei ein deutliches Interesse an einer qualitativen, aber auch

---

<sup>5</sup> Die Ausformulierung der einzelnen Prüfungsleistungen sowie der vorausgesetzten Module obliegen den beteiligten Fachdidaktiken bzw. den Erziehungswissenschaften.



quantitativen Aufwertung“ (Weyland 2012, 2) von Praxisphasen. Dies schlägt sich erstens in der vermehrten Einführung schulischer Praxisphasen in Form von Praxissemestern an deutschen Hochschulen (Weyland 2012) und zweitens in der vermehrten Forschung zu schulischen Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums nieder (Hascher 2006; 2012; Gröschner 2009). Weyland stellt für die Bedeutung einer in das Lehramtsstudium eingebetteten Praxisphase fest, dass, will „man einer wissenschaftlichen Lehrer-(aus)bildung entsprechen und einen sinnvollen Beitrag zur Professionalisierung leisten, [...] das beschriebene Wechselverhältnis von Theorie und Praxis berücksichtigt werden“ (Weyland 2000, 19) muss. Forschendes und theoriegeleitetes Lernen und „eine ständige Rückkopplung zwischen Hochschule bzw. Universität und Schule“ (ebd.) wären die Bedingung für eine erfolgreiche Theorie-Praxis-Verzahnung. Sie diagnostiziert in ihrer Expertise jedoch verschiedene Problemdimensionen, die in Praxisphasen festzustellen seien. So stellt sie u.a. eine mangelnde curriculare Einbindung der Praxisphasen in das Studium und eine daraus resultierende „Appendix-Funktion, mangelnde (gemeinsame) Zielsetzung der involvierten Akteure, mangelnde personelle universitäre Betreuung sowie auch eine mangelnde Evaluation der Praxisphasen fest“ (Weyland 2012, 5-6). Eine Einführung eines Praxissemesters als Praxisphase dürfe nicht nur in Form einer bloßen Verlängerung eines Praktikums stattfinden.

Auch Bromme und Haag (2004, 785) begreifen situations- und erfahrungsbasiertes Wissen als einen immanenten Bestandteil von Expertenwissen und fordern in diesem Zusammenhang bereits während des Studiums eine Konfrontation der Studierenden mit der Schulwirklichkeit. Sie rekurrieren auf die starken Einflüsse der eigenen Schulbiografie, die, ohne sie zum Reflexionsgegenstand zu machen, durchaus negative Einflüsse auf das Lehrer\_innenverhalten haben könnte. Eine Distanzierung von der eigenen Schulzeit und Reflexion derselben würde, so Bromme und Haag, bedeuten, „dass kategoriales und metakognitives Wissen auf akademischen Wege gelernt werden muss, und zwar in behutsamem Abstand zur eigenen Primärerfahrung“ (ebd.). Hascher gibt zu bedenken, dass trotz der Entwicklung von Handlungskompetenz und eines Methodenrepertoires durch erste Praxiskontakte viele „Junglehrkräfte zu Beginn ihrer Berufstätigkeit dem Praxisschock“ (Hascher 2006, 134) erliegen. Die Studierenden

machen nicht nur die Erfahrung, dass ihre theoretischen Kompetenzen nicht unmittelbar handlungsleitend sind – sie müssen sich auch eingestehen, dass viele ihrer Erfahrungen aus den Praktika nicht direkt übertragbar sind“ (ebd.).

Dies trifft gleichermaßen auf die Studierenden zu, die sich zu Beginn eines fünfmonatigen Praxissemesters in eine vollkommen neue und unbekannte Situation einfinden müssen.



Die Erfahrung der universitär verankerten Praxiserfahrung beschreibt Petrik (2009, 60) in diesem Sinne als

Anpassungsprozess an die Erwartungen im Berufsfeld: Vorhandene Handlungsroutinen zwingen zum Handeln gegen neue Überzeugungen, um des professionellen ‚Überlebens‘ Willen.

Hier wird die Bedeutung der von Weyland (2000) und Bromme und Haag (2004) eingeforderten universitären Begleitung deutlich. Feiman-Nemser und Buchmann regen sogar an: “Teacher educators must be actively present in student teaching to give prospective teachers a concrete sense of pedagogical thinking and acting” (Feiman-Nemser/Buchmann 1987, 272) und heben damit die heute kontrovers diskutierte Verpflichtung der Mentor\_innen hervor.

Mithin stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie sich die durch eigene Schulerfahrungen und die theoretische Ausbildung geformten Überzeugungen der Studierenden durch den Einfluss dieser intensiven Praxiserfahrungen im Kontext von Politikunterricht verhalten. Werden Überzeugungen im Kontext der Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter/Baumert u.a. 2011) und in verschiedenen Studien zu Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften (Weschenfelder 2014; Taibi 2013; Schlichter 2012) als immanent wichtiger Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften anerkannt, so stellt eine Untersuchung im Kontext einer längeren Praxisphase, wie sie das Praxissemester bietet, ein Desiderat dar<sup>6</sup>. Wie an anderer Stelle bereits erörtert, können Überzeugungen aber explizit durch neue Erkenntnisse, neue Eindrücke und Krisen Änderung erfahren und sich entwickeln. Unter dieses Gesichtspunkten stellt eine Exploration der Überzeugungen vor, während und nach dieser intensiven Praxiserfahrung, auch vor dem Hintergrund der Debatte um eine erfolgreich durchgeführte Praxisphase und Lehrerbildung, eine Notwendigkeit dar.

---

<sup>6</sup> An dieser Stelle sei auf die Ergebnisse des Promotionsprogrammes LÜP (Lernprozesse im Übergangsraum – Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren) und die in diesem Zusammenhang verfassten Dissertationen verwiesen. So befasst sich z.B. Werner in seiner Dissertationsschrift mit den allgemeindidaktischen Entwicklungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf Unterrichtsplanung im Rahmen einer schulischen Praxisphase (Werner, in Vorb.), während sich Heinrich auf die Diagnosebasierte Adaption von Mathematikunterricht angehender Lehrkräfte konzentriert (Heinrich 2017).

## 2.3 Politikdidaktik

Den Bezugspunkt der hier vorgestellten Arbeit bilden konkret das Schulfach Politik, sowie die politikdidaktische Ausbildung angehender Politiklehrkräfte. Neben den Überzeugungen und dem Praxissemester stellt es folglich das letzte der drei diese Arbeit rahmenden Forschungsfelder dar. Politik als Schulfach ist sowohl aufgrund seiner historischen Entwicklung als auch aufgrund seiner in den Bundesländern sehr differenten Ausprägung ein bemerkenswerter Sonderfall im Fächerkanon der verschiedenen Schulformen. Diese Rahmenbedingungen des Faches sollen hier zunächst allgemein im Hinblick auf die Politikdidaktik und anschließend konkret hinsichtlich der Umsetzung des Schulfaches Politik im Bundesland Bremen, also dem tatsächlichen Entstehungszusammenhang der Erhebung, erörtert werden. Außerdem wird ein kurzer Überblick über den Forschungsstand von Überzeugungen in der Politikdidaktik gegeben.

### 2.3.1 Rahmenbedingungen der Politischen Bildung

Um „die politische Bildung vom Status eines mehr oder minder unverbindlichen Unterrichtsprinzips zu befreien und ihr Aufnahme in den Fächerkanon zu verschaffen“ (Detjen 2013, 33), ob als eigenständiges Fach oder im Fachzusammenschluss mit Geschichte, Geografie, Gesellschaft oder anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern, bedurfte es „erheblicher Anstrengungen“ (ebd.). Doch auch aktuell lässt sich das Fach Politik, auch oft marginalisiert in den o.g. Fachzusammenschlüssen, nicht unbedingt als etabliert bezeichnen. Lutter fasst hierzu zusammen:

In Deutschland lässt sich die Situation der politischen Bildung in der Schule zwar durch eine relativ etablierte Tradition in der Fachstruktur charakterisieren, die jedoch durch eine Vielfalt an Bezeichnungen und Fachzuschnitten, eine uneinheitliche Stellung im schulischen Fächerkanon sowie variierende Zeitkontingente auf der Stundentafel geprägt ist (Lutter 2014, 127).

Er konstatiert ferner, „dass von einer einheitlich verfassten politischen Bildung in der Schule nicht die Rede sein kann“ (ebd.). Detjen differenziert die häufig kombinierten Fächer Politik und Geschichte anhand des klaren Merkmals, dass der Politikunterricht „vom politisch zu Tuenden, den *res gerendae*, bestimmt“ (Detjen 2013, 40) sei, während sich der Geschichtsunterricht mit den *res gestae*, dem bereits Geschehenen, auseinandersetze. Diese Abgrenzung scheint in den jeweiligen Bildungsstandards, insbesondere in denen der Fächerzusammenschlüsse, nicht widergespiegelt, bleibt doch zum Großteil den entsprechenden Lehrkräften die Entscheidung über die Schwerpunktsetzung und Ausdifferenzierung „ihres“ Fachzusammenschlusses

überlassen. Pohl kritisiert vehement, „dass die politische Bildung in den meisten Bundesländern als Unterrichtsfach ein marginalisiertes Dasein fristet“ (Pohl 2009, 106) und das dem Fach Politik zugesprochene Stundenkontingent vielerorts zugunsten von Fächern wie Wirtschaft oder Ethik reduziert würde. Die schulische politische Bildung müsse sich also dementsprechend *realistische* Ziele setzen.

Im Folgenden werden die das Fach prägenden historischen Einflüsse sowie auch die ihm inhärenten (gesellschaftspolitischen) Aufgaben und die damit verbundene Verantwortung innerhalb der Schule expliziert. So bildet das Fach Politik im Rahmen des Praxissemesters den konkreten Bezugsrahmen für die zugrunde gelegte Studie.

### 2.3.1.1 Zur Konstitution der Politikdidaktik – einige Anmerkungen

Das Schulfach Politik konstituiert sich neben dem ständigen Einfluss der aktuellen Lokal-, Bundes- und Weltpolitik auch durch seine hohe Diskursivität und Kommunikativität – und ist anders als die Naturwissenschaften weniger von evidenzbasierten, „richtigen“ Ergebnissen als durch Argumente und eine interpretative Offenheit geprägt. Das Fach Politik hat den zentralen Auftrag, die Schüler\_innen zu mündigen Bürger\_innen auszubilden, ihre politische Urteilskraft durch einen reflektierten Unterricht zu stärken und dabei nicht nur Inhalte zu vermitteln, sondern ein politisches Bewusstsein zu schaffen. Das Unterrichtsfach Politik bietet den Raum dafür, sich der „Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens“ (GPJE 2004, 10) zu widmen, die in den anderen Fächern zwar gegebenenfalls auch aufgeworfen werden, dort aber nicht erschöpfend Behandlung finden können und/oder sollen. Diese stark normativ geprägten Ansprüche gehen mit hohen Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung einher und entspringen der noch relativ jungen, wenngleich bewegten Geschichte des Faches.

Wurde in der Zeit des Nationalsozialismus politische Bildung in Form einer Durchdringung eines jeden Schulfaches mit der nationalsozialistischen Ideologie verwirklicht und auch in der DDR die politische Erziehung der Schüler\_innen im Sinne der SED-Politik realisiert (Sander 2014a, 18), so wurde im Zuge der durch die westlichen Besatzungsmächte eingeführten *re-education* ein Fachunterricht Politik etabliert, der nicht mehr staatszentriert, sondern vielmehr demokratisch und kontrovers ausgelegt werden sollte (ebd., 19). Aus der in den Folgejahren entstandenen Debatte um gute politische Bildung wurde als Resultat einer Fachtagung der Vertreter der verschiedenen politischen Lager im

Jahr 1976 in Beutelsbach eine Art Minimalkonsens veröffentlicht, der die politische Bildungslandschaft bis heute entscheidend prägt. Der Beutelsbacher Konsens mit den drei Grundsätzen des Überwältigungsverbotes<sup>7</sup>, des Kontroversitätsgebotes<sup>8</sup> und der Schülerorientierung<sup>9</sup> ist seitdem direkter oder mindestens indirekter Bestandteil eines jeden Lehrplanes, „ist international stark rezipiert worden und gilt für die Praxis als eine Art Kern der Berufsethik in der politischen Bildung“ (Sander 2014a, 22).

Im Zuge der Debatte im Anschluss an die Veröffentlichung der durch die OECD im Jahr 2000 erstmals durchgeführten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) und dem damit verbundenen Paradigmenwechsel der Bildungspolitik, wonach nunmehr eine Output-Orientierung vor der vormals verbreiteten Input-Orientierung präferiert und vertreten wird, erlebt auch die Diskussion um Kompetenzen einen Aufschwung. So wird der durch Wissensvermittlung geprägte Politikunterricht durch einen an politikdidaktischen Kompetenzen orientierten Unterricht abgelöst (siehe den hieran anschließenden Abschnitt 2.3.1.2).

Das Fach Politik wird sowohl durch die (aktuelle) politische und gesellschaftliche Situation, den kontroversen fachlichen Diskurs als auch durch die Klassenstufe, die spezifischen sozialen Umstände der Lerngruppe und die individuellen Bedürfnisse der Schüler\_innen maßgeblich geprägt, wodurch letztlich die Notwendigkeit für die Lehrkraft entsteht, individuelle Entscheidungen zu treffen. Es stellt sich also die Frage nach der (aktuellen) grundsätzlichen Konstitution und den Zielen des Faches. Schiele definiert sein Verständnis von Politikunterricht als ein Unterrichtsfach, in dem gelernt werden muss, „was das Politische ist, wie die Kategorien des politischen Lebens aussehen, wie Politik national und international funktioniert und wie man bei diesem komplexen und komplizierten Geschehen mitwirken kann“ (Schiele 2002, 11). In dieser kurzen Definition spiegeln sich sowohl die Kompetenzdimension des Fachwissens, als auch die Forderung nach prozeduralen Fähigkeiten wider. So formuliert Schiele als Ziel für den Politikunterricht nicht nur die Aufnahme von Informationen bzw. Wissen, sondern impliziert auch

---

<sup>7</sup> Das Überwältigungsverbot gebietet, keine/n Schüler\_in mit fremden Meinungen zu beeinflussen. Dadurch soll die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination gewahrt werden Wehling (1977, 179-180).

<sup>8</sup> Das Kontroversitätsgebot legt fest, dass alles, was in der Politik und Gesellschaft kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden muss Wehling (1977, 179-180).

<sup>9</sup> Die Schülerorientierung beschreibt den Grundsatz, dass jede/r Schüler\_in gemäß seinen/ihren eigenen Interessen und der eigenen Situation nach Möglichkeiten suchen soll, die eigenen politischen Möglichkeiten zu beeinflussen Wehling (ebd.).

eine aktive Rolle der Schüler\_innen. Er weist dem Fach zudem einen gesellschaftspolitischen Mehrwert zu, denn hier „kann und soll das soziale Miteinander so gestaltet werden, dass es auf andere Fächer und das gesamte Schulleben ausstrahlt“ (Schiele 2002, 12). Hiermit bewegt sich Schiele in dem Konflikt zwischen Demokratiepädagogik und Politik-Lernen. Dieser Konflikt resultiert aus einer Initiative der Erziehungswissenschaft, in der gefordert wird, „statt der Politik die Demokratie ins Zentrum pädagogischer Bemühungen zu stellen“ (Pohl 2009, 102), was u.a. durch den Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ (Beutel/Fauser 2001) und das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission (Edelstein/Fauser 2001) umgesetzt wird. Pohl hebt die aktuell ausgesprochen positive Konnotation des Demokratiebegriffs hervor und attestiert ihm ein gar „euphorisches Verständnis“ (Pohl 2009, 103), womit er in starker Opposition zum gegenwärtig oftmals eher negativ besetzten Politik-Begriff stehe. Die Demokratiepädagogik erhebt den Anspruch, Gesellschafts-, Herrschafts- und auch Lebensformen zu thematisieren, während es in der Politikdidaktik „selbstverständlich auch um Demokratie, aber vor allem um die demokratische Formen und Prozesse des politischen Systems“ (ebd., 104) gehe.

Weißeno hebt zur Differenzierung der sich gegenüberstehenden Ansätze bezüglich der mit ihnen zu erreichenden Kompetenzen hervor:

Allgemeine Kompetenzen wie Argumentieren, Problemlösen, Modellieren, Verwenden von Darstellungen, Kommunizieren, Urteilen usw. werden in allen Fächern gefördert. [...] Inhaltsbezogene Politikkompetenzen können mit Basis- und Fachkonzepten wie Gemeinwohl, Parteien, Wahlen usw. beschrieben werden, die für die Jahrgangsstufen vorab festgelegt werden (Weißeno 2008, 12).

Massing, der mit Vehemenz Politik-Lernen als Basis für Demokratielernen vertritt, definiert den Unterricht, der für ihn guten Politikunterricht bedeutet, als einen Unterricht,

dessen Kern die Politik ist und der den Gedanken des exemplarischen Lernens, die Idee einer problemorientierten, kategorialen Bildung und sowie das Prinzip eines handlungsorientierten Politikunterrichts berücksichtigt und dem es gelingt, bei Schülerinnen und Schülern Interesse an Politik zu wecken, ihnen ein Minimum an Instrumenten und Fähigkeiten zur selbstständigen Analyse und Beurteilung politischer Sachverhalte zu vermitteln, sie zur politischen Beteiligung zu ermutigen und der sie veranlasst, sich mit den grundlegenden Werten der Demokratie zu identifizieren (Massing 2007, 175).

Damit schneidet Massing in einem Satz die verschiedenen Faktoren an, die Unterricht zu Politikunterricht machen. Er benennt die für ihn maßgeblichen Prinzipien und Ansätze der

Politikdidaktik sowie das der Politischen Bildung grundlegendste Unterrichtsziel: die Mündigkeit der Schüler\_innen. Letzteres wird in seiner knappen Zusammenfassung für guten Politikunterricht besonders deutlich: die Schüler\_innen werden nicht als passive Gruppe angesehen, sondern vielmehr die Notwendigkeit ihres Interesses, einerseits an den Inhalten des Unterrichts und andererseits an ihrer aktiven Beteiligung im politischen Geschehen außerhalb der Schule, anerkannt. Demokratie als Staatsform zu verstehen, sich in ihr als politischer Mensch zu bewegen und demokratische Lebensformen zu leben, konterkariert folglich in keinem Maße den Ansatz des Politik-Lernens. Vielmehr wird so den Schüler\_innen neben einer affektiv verankerten demokratischen Grundhaltung auch das politikwissenschaftliche Handwerkszeug an die Hand gegeben, um mithilfe ihres Wissens um policies, politics und polity als „kognitiv kompetente Bürgerinnen und Bürger [...] beurteilen zu können, ob politische Amtsinhaber in ihrem Sinne agieren“ (Pohl 2009, 105).<sup>10</sup>

### 2.3.1.2 Politikdidaktische Kompetenz

Auch in der Politikdidaktik hat sich die Orientierung an Kompetenzen im Bereich der Lehramtsausbildung etabliert. So finden sich Lerner-Kompetenzen nicht nur in der politikdidaktischen Forschung, sondern auch in den Modulbeschreibungen der Lehramtsausbildung im Fach Politik (ZeDiS 2015) und Bildungsplänen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2008, 2010; Senator für Bildung und Wissenschaft 2006) wider und haben aufgrund dieser Einflussnahme auch Einzug in die für die Erhebung erstellten Leitfäden für die Erhebung der politikdidaktischen Überzeugungen der Studienteilnehmer\_innen gefunden.

Im Kontext dieser Arbeit soll der Kompetenzbegriff unter Bezugnahme auf Weinert verstanden werden als „roughly specialized system of abilities, proficiencies, or skills that

---

<sup>10</sup> Die hier umrissene Debatte um Politik- oder Demokratielernen entspinnt sich jedoch nicht nur hinsichtlich eines programmatischen Verständnisses zum Sinn und Mehrwert von Politikunterricht, respektive eines politisch geführten Unterrichts. Vielmehr werden im Zuge dessen auch Fragen nach dem Kern des politischen Unterrichts aufgeworfen, inwiefern er sozialwissenschaftlicher Natur oder politischer Fokussierung sein sollte. Tatsächlich wird diese Diskussion m.E. neben der in Bremen aktuell deutlich präsenteren Diskussion bezüglich der Frage, inwiefern der GUP/WUK Fachzusammenschluss überhaupt einen politisch fokussierten Kern haben kann, nur geringfügig geführt. Andererseits wäre zu argumentieren, dass hierin auch eine Chance liegen kann, um die verwandten Fächer auf ihren politischen Gehalt hin zu hinterfragen und so ggf. eine stärkere politische Fokussierung auch im Rahmen von historischen oder geografischen Fragestellungen zu evozieren.

are necessary or sufficient to reach a specific goal" (Weinert 2001). Dabei seien diese Kompetenzen zu verstehen als die

kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2002, 27-28).

Weinert beschreibt diese Kompetenzen als bereits durch die Individuen verfügbar oder durch sie erlernbar. Diese Feststellung ist insofern hervorzuheben, als alle weiteren Ausführungen auf der Annahme fußen, dass Kompetenzen, welcher Art auch immer, nicht angeboren, sondern erlernbar sind. Bereits 1970 wird durch Roth ein Kompetenzbegriff formuliert, in dem er Mündigkeit als Ziel „aller Erziehungs- und Bildungsbemühungen“ (Detjen 2007, 128) definiert. Damit fokussiert Roth schon vor über vier Jahrzehnten auf die Mündigkeit, die noch heute sehr populär als Ziel politischen Unterrichts gilt, als Kompetenz in dreifacher Hinsicht: Er versteht Mündigkeit als Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz.

Aufgrund der explorativen Erhebung der individuellen Überzeugungen der Studienteilnehmer\_innen zu Lehren und Lernen im Fach Politik sowie den epistemologischen Überzeugungen der Studierenden, folgen die so erhobenen Überzeugungen zu entsprechenden Kompetenzen keiner kongruenten Definition. Die Studierenden formulieren keine explizite Orientierung an einem spezifischen Kompetenzmodell, wobei die im Kompetenzbegriff von Roth zentral verankerte Mündigkeit als „moralisch-mündige Handlungsfähigkeit“ (Detjen 2007, 128) sehr deutlich präsent ist. Um die jeweiligen Antworten auf die Fragen: „Im Hinblick auf deinen Unterricht im Praxissemester: Welche Kompetenzen möchtest du bei deinen Schüler\_innen im Politikunterricht speziell fördern?“ bzw. entsprechend im Interview zu T3 „Die Förderung welcher Kompetenzen war dir deinem eigenen Politikunterricht besonders wichtig?“ mit den vertiefenden Nachfragen zu Art und Grad der Erreichbarkeit dieser Kompetenzen und der Reflexion der angestrebten Kompetenzvermittlung, einordnen zu können, soll in diesem Abschnitt der entsprechende politikdidaktische Diskurs zur Frage nach Kompetenzen kurz erläutert werden. Im Zuge dessen sollen auch die für das Fach prominentesten Kompetenzen, die sich mindestens in der Nennung auch in den Interviews spiegeln<sup>11</sup>, vorgestellt werden.

---

<sup>11</sup> Da in den Interviews nicht explizit nach dem jeweils verstandenen Kompetenzbegriff gefragt worden ist und auch seitens der Studierenden hier keine Spezifizierungen vorgenommen



Eines der prominentesten Kompetenzmodelle wird 2004 durch die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) in die Kompetenzdebatte eingebracht und erfährt seither stete Beachtung, sowohl in Form von fundierter Kritik als auch als Referenz.

Die GPJE formuliert drei Kompetenzdimensionen, die politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten, die von konzeptuellem Deutungs- wissen eingerahmt werden (GPJE 2004, 13). Hierbei wird also das konzeptuelle Deutungswissen außerhalb dreier Kompetenzdimensionen angesiedelt und bildet so eine notwendige Basis der zu erwerbenden Kompetenzen, dabei jedoch keine Kompetenz selbst (Detjen 2007, 132).

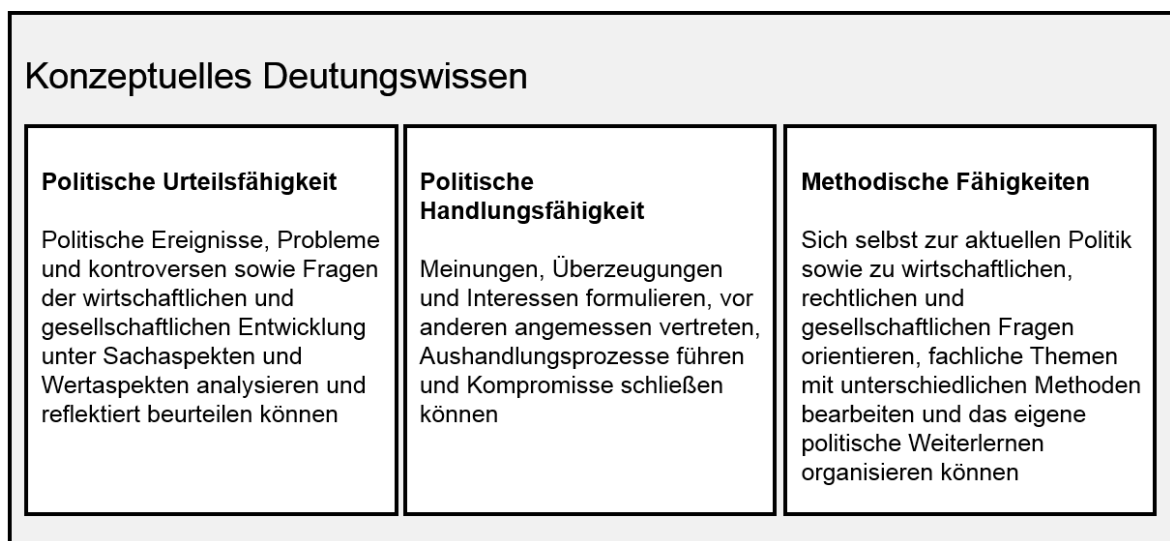


Abbildung 2: Kompetenzmodell der GPJE (eigene Darstellung nach GPJE 2004, 13)

Diese Auslagerung des konzeptuellen Deutungswissen bildet einen Anknüpfungspunkt für Kritik, wird doch (Fach-)Wissen in anderen Kompetenzmodellen als eine den anderen Kompetenzen gleichwertige Kompetenzdimension anerkannt<sup>12</sup>. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Fachspezifik des GPJE-Modells. So sind, geht man konsequent von

---

worden sind, kann im Rahmen dieser theoretischen Grundlegung nur oberflächlich auf die von den Studierenden eingegangenen Kompetenzen rekurriert werden. Der Anspruch, die entsprechenden Kompetenzen in ihrer differenzierten und je nach zugrunde gelegtem Modell etwas verschieden begriffenen Definition im Rahmen der Interviews zu erfassen, wird nicht erhoben.

<sup>12</sup> Siehe hierzu das auch dieser Arbeit zugrunde gelegte Kompetenzmodell von COACTIV (Baumert 2011), welches Fachwissen als eine von vier Säulen der professionellen Kompetenz verankert oder auch die Dimensionen der Politikkompetenz von Detjen et al (2012).



nur drei Kompetenzdimensionen aus, lediglich zwei von diesen nach Argumentation von Detjen (2007, 132) tatsächlich fach- bzw. domänenspezifisch angelegt. Die methodischen Fähigkeiten könnten keine Fachspezifik aufweisen. Versteht Detjen (ebd.) die methodischen Fähigkeiten eher als Schlüsselkompetenz und kritisiert u.a. auf dieser Basis das Modell der GPJE, stellt sich m.E. hier kein Widerspruch dar. Zwar sind die methodischen Fähigkeiten, welche zur Anbahnung der anderen, politikdidaktisch fokussierten Kompetenzdimensionen notwendiger Bestandteil des Lernweges sind, nicht fachspezifisch konzeptualisiert und lassen sich auch auf andere Domänen übertragen. Doch stellt sich die Frage, inwiefern eine streng fachspezifische Konzeptualisierung der methodischen Fähigkeiten im Sinne des innerhalb der politischen Bildung ohnehin stetig notwendigen Blicks über den Tellerrand, grundsätzlich zuträglich wäre.<sup>13</sup>

Einen weiteren, m.E. sehr nachvollziehbaren Kritikpunkt bringt Petrik an, indem er feststellt, die zwei, bzw. drei Kompetenzdimensionen des GPJE-Kompetenzmodells seien wenig ausdifferenziert und zu grob abgegrenzt (Petrik 2010, 143). Petrik verbleibt nicht bei einer Kritik, sondern entwickelt unter Rückgriff auf die angebrachten Kritikpunkte ein eigenes Kompetenzmodell mit dem Anspruch, „den bisher genauesten Kompetenz-zuschnitt“ (Petrik 2010, 145) anzubieten.<sup>14</sup>

Petrik definiert fünf Kompetenzbereiche, die als deutlich differenzierter zu beurteilen sind:

- „1. Perspektivenübernahme: Fähigkeit, sich von eigenen Perspektiven und Rollen zu distanzieren, um verschiedene Perspektiven und Rollen von Menschen in problemhaltigen Situationen, von Konfliktparteien und Funktionsträgerinnen und -trägern wahrzunehmen, zu verstehen, auseinanderzuhalten, probeweise einzunehmen und theoretisch zu verallgemeinern.
2. Sozialwissenschaftliches Analysieren: Fähigkeit, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Probleme und Konflikte mithilfe sozialwissenschaftlicher Instrumente (Methoden, Kategorien, Modelle, Theorien) auf ihre Strukturen und Zusammenhänge zu untersuchen, um ein Sachurteil abzugeben.
3. Konfliktlösung: Fähigkeit, in mikro- und makropolitischen Auseinandersetzungen die eigene Position argumentativ zu vertreten, auf Gegenargumente adäquat einzugehen

---

<sup>13</sup> Dieser Blick über den fachspezifischen Tellerrand hinaus spiegelt sich auch in der später aufgegriffenen Debatte um die Zielorientierung des Politikunterrichts wider.

<sup>14</sup> Wenngleich Petrik mit dem Adverb „bisher“ impliziert, dass dieser Vorschlag nicht der abschließend letzte Schluss sein muss. Diese Tatsache verdeutlicht subtil den weiter anhaltenden energischen Diskurs zwischen den Fachgruppen und konkurrierenden Kompetenzverständnissen, die sich in Tagungsbeiträgen und Veröffentlichungen niederschlagen.

sowie Konfliktlösungsverfahren einzusetzen und zu reflektieren, die einen begründeten Dissens, Kompromiss oder Konsens ermöglichen.

4. Politisch-moralische Urteilsbildung: Fähigkeit, kontroverse Wertvorstellungen, politische Positionen und gesellschaftstheoretische Konzepte abzuwägen, um ein eigenes Werturteil und eine verallgemeinerungsfähige politische Identität zu finden, zu begründen und zu reflektieren.
5. Partizipation: Fähigkeit zur Teilnahme an bürgerlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, innerbetrieblicher und -organisatorischer Mitbestimmung, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung“ (Petrik 2010, 145).

Interessant an diesem Modell sind insbesondere zwei bereits in anderen Modellen auffällig gewordene Faktoren. So sind die im GPJE-Modell als nicht genuin fachspezifisch kritisierten methodischen Fähigkeiten hier in der Kompetenz „sozialwissenschaftliches Analysieren“ mitinbegriffen und so in einem politikdidaktischen Zusammenhang kontextualisiert. So wird ihnen der „Rang“ als gleichwertige Kompetenz nicht zuteil, ihre Wertigkeit und Notwendigkeit jedoch kaum geschmälert, befindet sich doch die kontextualisierende Kompetenz, das sozialwissenschaftliche Analysieren, in einem Abhängigkeitsverhältnis mit der methodischen Fähigkeit. Außerdem fällt auf, dass Fachwissen entgegen dem Modell der GPJE und auch dem später vorgestellten Modell von Detjen u.a. (2012; Massing 2012) bei Petrik keinen Platz als eigenständige Kompetenz findet. Petrik verzichtet in seiner Kurzübersicht gar vollständig auf einen Wissensbegriff.

Das von Petrik beworbene Modell entfaltet, wie Partetzke (2016, 205) bereits andeutet, seinen Mehrwert, indem es sich sehr stark an der Unterrichtsrealität orientiert und so den Handlungsanforderungen des Faches gerecht wird. So lässt es sich u.a. auch auf den im Unterricht als strukturgebend breit etablierten Politikzyklus bzw. dessen Phasen anwenden.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Besonders im Kontext der Frage nach einem guten Verhältnis von Theorie und Praxis – nicht nur aber auch im Sinne politikdidaktischer Überzeugungen – lässt dieser Hinweis für die vorliegende Arbeit hervorheben. So bildet Petriks (2010) Kompetenzmodell hier einen direkteren theoretischen Zugang zur praktischen Tätigkeit im Lernumfeld der Schule und könnte so einen größeren praktischen Mehrwert entfalten, als das allgemeinere Modell der GPJE. Die Niedrigschwelligkeit des Modells für die praktische Anwendung im Unterricht wird durch die m.E. sehr zutreffende Annahme Partetzkes unterstrichen, Petriks Modell könne als „Regieanweisung“ (Partetzke 2016, 206) verstanden werden.

Als Reaktion auf den in Folge des „PISA-Schocks“ vollzogenen Paradigmenwechsels, im Zuge dessen anstelle der ehemals stärker fokussierten Ziele der Erziehung und Bildung die *Civic literacy* eine prominentere Rolle einnehmen sollte, stellen Detjen u.a. schließlich 2012 das oben bereits genannte, eigens entwickelte Modell der Politikkompetenz zur Disposition. Sie regen dessen Nutzen sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler\_innen an, da das Modell ein Vorschlag sei, „der theoriegeleitet den Kompetenzbegriff definiert und für die Praxis handhabbar macht“ (Massing 2012, 29). Damit soll dem Ziel, eine *Civic literacy* in Form der „Fähigkeit zum Umgang mit politischen Symbolsystemen in Alltagskontexten“ (Detjen u.a. 2012, 7), entsprochen werden. Dabei erheben sie den Anspruch, „mit den im normativen politikdidaktischen Diskurs formulierten zentralen Zielvorstellungen der Politikdidaktik kompatibel zu sein“ (Detjen u.a. 2012, 7).

Die Autoren des Modells der Politikkompetenz definieren die Kompetenzdimensionen (1) Fachwissen, (2) politische Urteilsfähigkeit, (3) politische Handlungsfähigkeit und (4) politische Einstellungen und Motivation. Wie die Abbildung deutlich zeigt, sollen hierbei alle Kompetenzdimensionen direkt aufeinander Bezug nehmen und nicht isoliert voneinander, bzw. losgelöst voneinander bestehen.

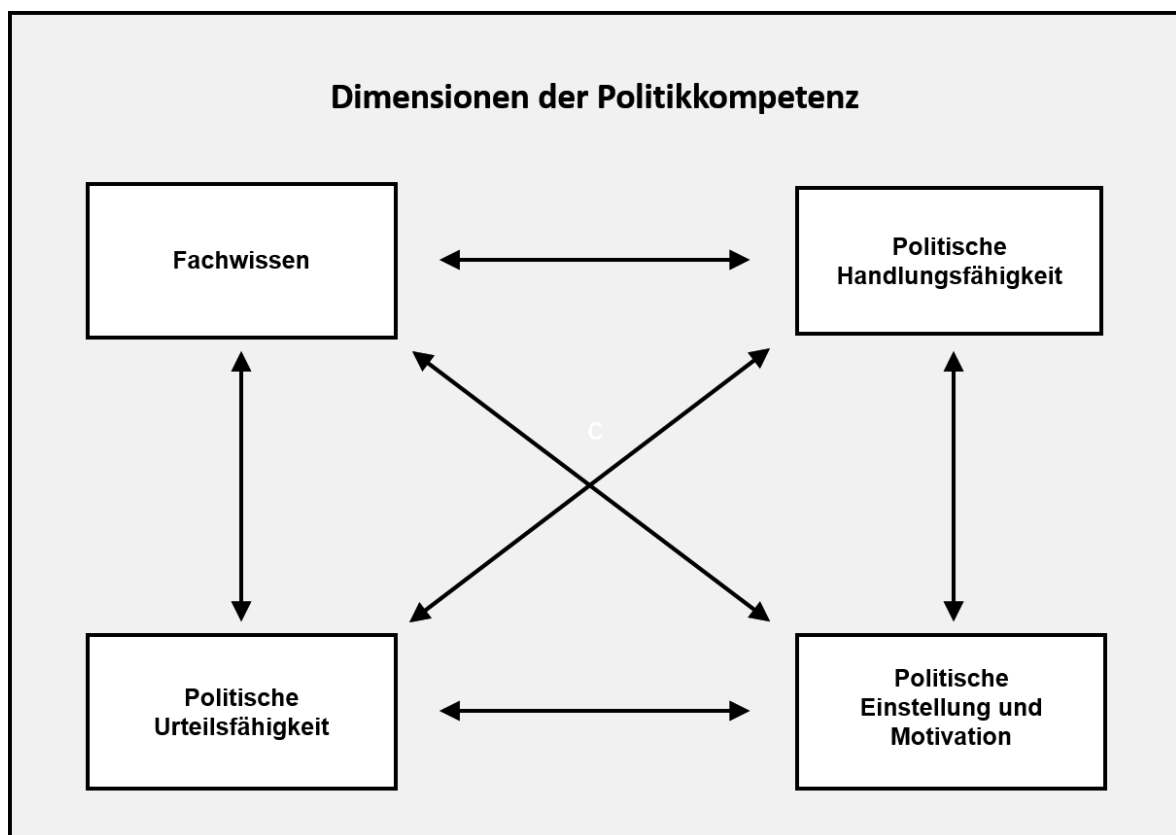


Abbildung 3: Dimensionen der Politikkompetenz (eigene Darstellung nach Detjen u.a. 2012, 13)

Mit den vier Kompetenzdimensionen ist das Modell der Politikkompetenz in Teilen an das Modell der professionellen Kompetenz von COACTIV anschlussfähig, da es mit einem fachspezifischen Fokus auch das Fachwissen und die motivationalen Orientierungen integriert. Ist das bereits elaborierte Modell der professionellen Kompetenz nicht fachspezifisch definiert, rekuriert es doch im Kern stets auf die Mathematikdidaktik. Das Modell der Politikkompetenz von Detjen u.a. weist demgegenüber einen expliziten Fokus auf Politikdidaktik bzw. auf das Lehren und Lernen von Politik auf und bezieht kognitionspsychologische, erziehungswissenschaftliche und politikwissenschaftliche Erkenntnisse und Einflussfaktoren ein, um die „fachbezogenen Dimensionen des Lehr-Lern-Prozesses zu beschreiben“ (Massing 2012, 23).

Die Kompetenzdimension des Fachwissens (1) ist im Kontext des Modells der Politikkompetenz wie auch in den Kompetenzdimensionen der GPJE als konzeptuelles (Deutungs-)Wissen zu verstehen. Detjen u.a. betonen, dass Fachwissen in diesem Verständnis keineswegs mit Faktenwissen gleichzusetzen sei (Detjen u.a. 2012, 29). Dieses Verständnis entspricht hier weitgehend der Definition der GPJE, die feststellt, konzeptuelles (Deutungs-)Wissen müsse im Kontext von Politikdidaktik vielmehr als Wissen verstanden werden, das sich „auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik“ (GPJE 2004, 14) beziehe und den Schüler\_innen ermögliche, „den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften“ (ebd.) zu erschließen und dabei nicht auf singuläre Fakten, sondern auf Zusammenhänge und Kontroversen zu fokussieren.

Die zweite, in beiden Modellen definierte Kompetenzdimension ist die politische Urteilsfähigkeit (2). Diese wird als Ziel des Politikunterrichts konsensual anerkannt und ist durch verschiedene Methoden in der Politikdidaktik auch praktisch verankert, sowie in verschiedenen Kontexten Gegenstand politikdidaktischer Forschung (Klee 2008). Differenzieren die Autoren der GPJE diesbezüglich nur Sach- und Werturteile, so formulieren die Autoren des Modells der Politikkompetenz eine Reihe verschiedener Urteilsfacetten, nämlich die Feststellungs-, Erweiterungs-, Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteile. Politische Urteile können sich auf verschiedene Urteilsobjekte (Personen, Ideen, politische Programme, Gegenstände etc.) beziehen (Massing 2012; Detjen u.a. 2012, 35) und sind per se nicht politisch, bzw. politikspezifisch, sondern erhalten ihre fachspezifische Ausdifferenzierung erst durch das politische Urteilsobjekt. Besonderes Gewicht erhält die politische Urteilsfähigkeit unter dem zunehmenden Einfluss der Massenmedien, seien sie seriös oder nicht. Wie heute die massenweise Verbreitung nicht validierter Falschmeldungen über soziale Medien anschaulich zeigt, so ist es unabdingbar, „möglichst große Kreise des Volks mit der Fähigkeit auszustatten, die

Massenmedien als faktisch wichtigste Quelle politischer Information und Meinungsbildung kritisch zu nutzen“ (Patzelt 2010, 48).

Die dritte Kompetenzdimension stellt die politische Handlungsfähigkeit (3) dar. Politisches Handeln definiert sich, wie auch die politische Urteilsfähigkeit, durch das Bezugssystem einer politischen Ordnung (Detjen u.a. 2012, 65). Diese kann entweder in Form kommunikativen politischen Handelns oder in Form partizipativen politischen Handelns vollzogen werden, die wiederum durch vier nicht trennscharfe Kompetenzfacetten umgesetzt werden. So wird politische Handlungsfähigkeit durch Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden erreicht. Kommunikatives politisches Handeln wird primär durch Argumentation und Artikulation verwirklicht und bezieht sich auf Diskussionen und Gespräche. So ist diese Form der politischen Handlungsfähigkeit sowohl im sozialen Umfeld als auch in der Schule eine Möglichkeit der politischen Handlung. Die Partizipation als politische Handlung wird von Detjen u.a. als „im Politikunterricht nicht möglich“ (ebd., 66) beschrieben. Sie argumentieren, Politikunterricht könne „bestenfalls auf die dazu notwendigen Handlungsfähigkeiten vorbereiten“ (ebd.). Diese Feststellung führen die Autoren darauf zurück, dass diese Form des politischen Handelns sich auf die „Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen über parteibezogene, gemeinde-, wahlkampf- und politikerbezogene Aktivitäten, legalen Protest und zivilen Ungehorsam bis hin zur politischen Gewalt“ (ebd.) beziehe und so nur im außerschulischen politischen System Verwirklichung finden könne. In dem Bestreben, Politik auch innerhalb der Schule erfahrbar zu machen und die Schule nicht als Insel außerhalb des politischen Geschehens, sondern als Teil dessen zu verstehen, konnten sich entgegen dieser Behauptung verschiedene Möglichkeiten des partizipativen politischen Handelns in der Schule etablieren. So ist beispielsweise im Bildungsplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe das partizipative politische Handeln als ein Ziel des Unterrichts formuliert:

Der Politikunterricht stärkt auch die Fähigkeit und Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, eigene Möglichkeiten der verantwortlichen Teilnahme am politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben im Sinne politischer und bürgergesellschaftlicher Partizipation zu nutzen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2008, 5).

Expliziert wird dieses Ziel durch konkrete Beispiele für einen handlungsorientierten Politikunterricht<sup>16</sup>, indem die entsprechenden Fähigkeiten zur Partizipation nicht nur theoretisch erörtert, sondern auch praktisch erfahrbar gemacht werden sollen. Für die o.g. Form partizipativer politischer Handlung

sind Phasen von selbstständigem und selbstverantwortetem Lernen und Handeln nötig: Erfahrungen an außerschulischen Lernorten, die Kooperation mit außerschulischen Partnern, Projektphasen, in denen politisches Handeln erprobt und reflektiert werden kann, sind Beispiele für die Entwicklungsmöglichkeiten von Handlungskompetenz (ebd.)<sup>17</sup>.

Detjen u.a. geben in diesem Zusammenhang jedoch zu Recht zu bedenken, dass die im Rahmen des Unterrichts und der Schule realisierten Handlungsanlässe, sei es durch politikdidaktische Unterrichtsmethoden wie z.B. Simulationen, Planspiele oder Talkshows, „gegenüber der realen Politik unterkomplex [sind]. Politische Macht oder Verfügungsgewalt über ökonomische Ressourcen kann zwar simuliert, aber nicht real im Unterricht erfahren werden“ (Detjen u.a. 2012, 88).

Neben den oben dargestellten Kompetenzdimensionen (1) Fachwissen, (2) politische Urteilsfähigkeit und (3) politische Handlungsfähigkeit nimmt die Kompetenzdimension (4) Politische Einstellung und Motivation eine besondere Rolle ein und bietet einen engen Bezug zu der hier diskutierten Fragestellung. Detjen u.a. definierten Einstellungen in diesem Kontext, ähnlich den Überzeugungen, als „eine beliebige vorbereitende kognitive Aktivität [...], die dem Denken oder der Wahrnehmung vorausgeht“ (ebd., 89) und die dabei, wie auch das politische Urteil, ihre politische Komponente erst durch ihre Bezugnahme auf politische Objekte erhält. Die Autoren verstehen politische Einstellungen als „Orientierungen von Menschen gegenüber Objekten, die eine kognitive (Wahrnehmungen und Kenntnisse), affektiv/evaluative (Gefühle, Bewertungen) und konative (Handeln) Komponente umfassen“ (ebd.). Den Faktor der politischen Motivation definieren die Autoren im Sinne der Kognitionspsychologie als „das erstrebenswerte Ergebnis einer Interaktion von Person und Situation“ (ebd., 90). Sowohl die politische Motivation als auch

---

<sup>16</sup> Die Kompetenz der politischen Handlungsfähigkeit schlägt sich auch in einem in der Politikdidaktik etablierten Prinzip nieder, der Handlungsorientierung. Hierauf wird in Abschnitt 2.3.1.3 eingegangen.

<sup>17</sup> Praktische, wenngleich simulierte Umsetzung erfährt diese Zielsetzung beispielweise mit dem Angebot des Deutschen Bundestages „Jugend und Parlament“ (2016) oder in der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2016) mit dem Angebot „Jugend im Parlament“. In Bremen wurde anlässlich der Bürgerschaftswahl am 10.05.2016 eine Juniorwahl (Kumulus e.V. 2016) angeboten.

die Lernmotivation kann sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Natur sein. Einen weiteren Aspekt dieser Kompetenzdimension bildet das politische Interesse, das die Autoren verstehen als „selektive Aufmerksamkeit gegenüber politischen Objekten und Ereignissen“ (Massing 2012, 28) und indem sie eine positive Korrelation von politischem Interesse und einem Interesse am Schulfach Politik postulieren. Dieses Interesse, so die Autoren, führe zu „Ausdauer, Freude und besserer kognitiver Verarbeitung. Lernerfolge unterstütze die eigenen Fähigkeiten und können Bedürfnisse nach sozialer Anerkennung, Kompetenz und Selbstbestimmung befriedigen“ (Massing 2012, 28). Diese sehr idealistische Sicht auf den positiven Einfluss eines politischen Interesses auf das Erfolgsempfinden im Politikunterricht können die Autoren nicht empirisch beweisen. Allerdings erheben auch mehrere Studienteilnehmer\_innen der dieser Arbeit zugrundeliegenden Studie einen entsprechenden normativen Anspruch und fußen ihre Argumentation bezüglich „gutem“ Politikunterricht auf ein vorhandenes oder unbedingt zu weckendes Schülerinteresse. Wie schon zuvor dargestellt, erheben die Autoren des Modells der politikdidaktischen Kompetenz den Anspruch, dass es sowohl Lehrkräften als auch Schüler\_innen eine Hilfe für Unterrichtsgestaltung, Materialauswahl, Methodenentscheidung und die Formulierung der Lernaufgaben sei, sowie auch eine Kriterien geleitete Lernstandsdiagnose ermögliche (ebd., 29). Dies führe bei den Lernenden zu „einem nachvollziehbaren Kompetenzaufbau“ (ebd.). Empirische Belege für diese Annahmen führen die Autoren jedoch nicht an und entwickeln im Gegensatz zu der GPJE<sup>18</sup> auch keine konkreten Standards.

Nicht zuletzt muss noch das Kompetenzmodell von May (2007) herangezogen werden, welches sowohl als domänenspezifisch wie auch kontextuiert beschrieben wird (May 2007, 212). Es umfasst (1) Politische Verantwortlichkeit, (2) Sozialwissenschaftliches Analysieren, (3) Politisch-wertendes Urteil bzgl. der analysierten sozialen Probleme, (4) Vermittlung konfligierender Urteile in sozialer Auseinandersetzung, (5) Perspektivenübernahme und (6) Bereitschaft zur Anwendung der einzelnen Kompetenzen (May 2007). Damit umfasst dieses Modell weitgehend ähnliche Kompetenzdimensionen wie das Modell von Petrik (2010), was Partetzke insofern aufgreift, als dass er u.a. unter

---

<sup>18</sup> Die GPJE formuliert konkrete Standards, die „für die wichtigsten Abschnitte des Schulsystems“ Sander (2014b, 117) zu erreichen seien.



Hinzunahme beider Autoren seinen biographisch-personenbezogenen Ansatz in der Politischen Bildung formuliert (Partetzke 2016).<sup>19</sup>

Wie schon einleitend ausgeführt, beziehen sich die Teilnehmer\_innen an der vorliegenden Studie zu keinem Zeitpunkt explizit auf eines der hier elaborierten Kompetenzmodelle. Die Modelle erfüllen dennoch hinreichend das Kriterium der Orientierung insofern, als die Aussagen bzw. Nennungen der entsprechenden Kompetenzdimensionen durch die Studierenden mit den auch in den fachdidaktischen Seminaren kritisch diskutierten Kompetenzdimensionen in Beziehung gesetzt werden können.<sup>20</sup> Spielen die hier diskutierten Kompetenzdimensionen im fachdidaktischen Diskurs die entschieden prominenteste Rolle, so sei an dieser Stelle auf die Tatsache verwiesen, dass für die Studierenden auch fachunspezifische Kompetenzen wie die (ggf. noch zu erwerbende) Sozialkompetenz der Schüler\_innen als immanent wichtig für funktionierenden Politikunterricht identifiziert werden. Bei der Frage nach Kompetenzen wird also nicht auf etablierte Modelle der Politikdidaktik rekurriert, sondern vielmehr einzelne Kompetenzdimensionen fachspezifischer und fachübergreifender Natur benannt. Dies lässt die Vermutung zu, dass bei Studierenden in der Übergangsphase zur Praxis gerade nicht ein Modell der Politikkompetenz jenen von den Autoren gewünschten entscheidungs- und handlungsleitenden Einfluss ausübt, sondern vielmehr individuelle Überzeugungen, Vorerfahrungen und selektive Erinnerungen an Seminarinhalte den jeweilig individuellen Fokus hinsichtlich der zu erreichenden bzw. zu fördernden Kompetenzen bestimmen.

### 2.3.1.3 Politikdidaktische Prinzipien

Wie schon im vorherigen Abschnitt zu den Kompetenzen geschehen, sollen in dieser theoretischen Grundlegung jene Elemente kurz expliziert werden, die später von den

---

<sup>19</sup> Partetzke zeigt in seiner Arbeit in diesem Zusammenhang auch eindrucksvoll die mannigfachen Wirkungszusammenhänge der verschiedenen Kompetenzmodelle, ihre historisch erwachsenen Unterschiede und programmatischen Nuancen auf (Partetzke 2016, 207-263).

<sup>20</sup> Die im Anschluss an die Studie gewonnene Erkenntnis, dass die zugunsten deiner möglichst geringen Beeinflussung der Studierenden sehr reduzierten Vorgaben, zu einem theoretischen Kontextualisierungsdefizit führen, wäre in potenziellen Folgestudien aufzugreifen. Um eine Einordnung der in den Interviews benannten Kompetenzdimensionen vornehmen zu können, wären die jeweiligen Referenzmodelle von dringender Notwendigkeit. Da nun der Fokus der Erhebung nicht auf den Überzeugungen zu Politikkompetenz als solcher lag, sei diese Einsicht hier also solche zu verstehen – für anknüpfende Studien jedoch zu korrigieren.



Studierenden in den Interviews benannt werden, um so eine theoretische Basis für die zu analysierenden Äußerungen zu legen.

Das Fach Politik charakterisiert sich nicht nur durch politikdidaktische und somit fachspezifische sowie fachunspezifische zu fördernde Kompetenzen, sondern auch durch so genannte Prinzipien.<sup>21</sup>

Der Zweck regulierender Prinzipien Politischer Bildung [...] besteht im Allgemeinen zunächst darin, Lehrenden grundsätzliche Vorstellungen über die mögliche Struktur von politischen Aneignungsprozessen zu vermitteln, sowie ihnen unmittelbare Hilfestellungen bei der Planung und Reflexion von Unterricht anzubieten (Klee 2007, 115).

Die politikdidaktischen Prinzipien sind folglich eingebunden in einen umfangreichen Planungsprozess, der aus Anforderungssituationen, Zielen, Inhalten, Methoden und Medien besteht und bringen so „die komplexen theoriegesättigten Überlegungen auf den Begriff; sie kristallisieren einen je spezifischen Implikationszusammenhang [...] begrifflich aus“ (May 2014, 37). Die Prinzipien erfüllen dabei zwei Funktionen: erstens „bilden sie eine kognitive Folie bei der Planung von Unterricht“ (ebd., 39) und bieten den Planenden, also den Lehrkräften, eine Möglichkeit, aktuelle politische Ereignisse, Unterrichtsgegenstände oder auch curricular formulierte Unterrichtsziele in einen sinnvollen Unterrichtsverlauf einzubringen. Sie bieten so einen roten Faden, um dem ansonsten „chaotischen Prozess der Unterrichtsplanung“ (ebd.) entgegenzustehen. Zweitens bietet dieser durch die Prinzipien evozierte rote Faden im Zuge der Unterrichtsreflexion Anknüpfungspunkte, um getroffene Entscheidungen bezüglich der Methodenauswahl, des Inhalts oder der Zieldefinition rückblickend zu reflektieren (ebd.).

Mit den Prinzipien verknüpfte oder diese verkörpernde Methoden und Ansätze können so eine Strukturhilfe für die Unterrichtsplanung und den Unterricht selbst bieten und gleichzeitig eine Zieldimension für erfolgreichen Politikunterricht darstellen; sie bilden den roten Faden der Planung und Durchführung des Unterrichts. Entgegen den initiierenden Autoren der jeweiligen Konzeptionen politischen Unterrichts, die sich heute als Prinzipien in politikdidaktischen Seminaren an der Universität und schließlich auch in der praktischen Unterrichtsplanung wiederfinden, werden heute die populärsten Prinzipien im Alltagsverständnis vermischt. Diese Erkenntnis schlägt sich in den Äußerungen der interviewten

---

<sup>21</sup> In diesem Rahmen sollen lediglich die in den Interviews repräsentierten Prinzipien kurz erläutert werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit sowie eine genaue Darstellung der damit verbundenen Kontroverse kann nicht erhoben werden und ist auch für das Verständnis der empirischen Daten nicht notwendig.

Studierenden nieder, die eine Reihe politikdidaktischer Prinzipien aufzuzählen wissen, diese jedoch je nach Kontext kombinieren, ohne ihre zugrundeliegende Konzeption zu hinterfragen. Auch May und Schattschneider formulieren die Vermutung, „dass die theoretisch anspruchsvollen Implikationen der politikdidaktischen Prinzipien und die damit jeweils spezifische didaktische Figur eines an den Prinzipien orientierten Unterrichts nicht zur Geltung kommen“ (ebd.). Auch sie identifizieren das Problem, dass die „Prinzipien als legitimierende Slogans unreflektiert nebeneinander“ (ebd.) stehen, und alles „irgendwie handlungs- und problemorientiert“ (ebd.) ist. Tatsächlich wird diese Befürchtung in der Empirie dieser Arbeit bestätigt. Nun stellt sich einerseits die Frage, worin die Ursachen dieser Inkonsistenz von Theorie und Praxis zu finden sind. Andererseits wären die Auswirkungen dieser Feststellung(en) auf die universitäre Lehre einerseits und die schulische Praxis andererseits zu diskutieren.

### **Schülerorientierung**

Ein in den Äußerungen der Studierenden häufig aufzufindendes und gleichsam durchaus fehlinterpretiertes Prinzip stellt die Schülerorientierung (Schmiederer 1977) dar. Dieses auch mit den Begriffen Adressatenorientierung oder Lebensweltorientierung<sup>22</sup> belegte Prinzip wird gerne missverstanden als „*allgemeindidaktische* Schülerorientierung als Gegenteil von Lehrerzentrierung im Sinne von ‚Schüleraktivierung‘“ (Petrik 2014, 241; Herv. i. O.). Als politikdidaktisches Prinzip erfüllt es aber vielmehr den Anspruch, die Schüler\_innen als Menschen mit sehr individuellen (und von den Lehrenden mitunter stark zu unterscheidenden) Lebenswelten zu verstehen, sie in den Unterricht einzubeziehen und sie am aktiven Gestalten des Unterrichts mitwirken zu lassen. Damit eng verknüpft sind „die Zielvorstellungen Mündigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung, Partizipation und Autonomie“ (Klee 2007, 115).

Die Durchführung eines Unterrichts im Sinne der Schülerorientierung ließe sich beispielsweise wie von Schmiederer (1977, zit. nach Petrik 2014) bereits in den 70er Jahren formuliert, erreichen durch

„forschende – (fragende) Eigeninitiative und Eigenaktivität“ der Schülerinnen bezogen auf ‚Situationsfelder‘ und ‚Erfahrungsbereiche‘ wie Familie, Wohnen, Freizeit, Partnerbeziehung, Sexualität, Schule und Arbeitswelt (Petrik 2014, 242).

---

<sup>22</sup> Im Zuge dieser theoretischen Grundlegung wird hier auf den Begriff der Schülerorientierung rekurriert, da dieser auch der im Rahmen dieser Erhebung von den Studierenden meist benutzte Begriff war, um dieses Prinzip zu beschreiben.

Ausgangspunkt für die Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung sind also, wenn man diesem Prinzip folgen möchte, die Schüler\_innen und ihre Lebenswelt. Damit begegnet ein in diesem Sinne geplanter und durchgeführter Unterricht auch den hinter dem Beutelsbacher Konsens stehenden Anforderungen.

### **Handlungsorientierung**

Ein zweites Prinzip stellt die Handlungsorientierung (Oetinger 1956) dar. Reinhardt beschreibt das Prinzip der Handlungsorientierung als Hoffnungsträger: „Sie soll helfen, aus totem Unterricht eine lebendige, sinnvolle Veranstaltung zu machen; sie soll entfremdetes Lernen in eine Sache der Subjekte verwandeln“ (Reinhardt 2014, 275). Diese Hoffnung liegt auch im zuvor vorgestellten Prinzip der Schülerorientierung und verbindet beide Prinzipien in dem Bestreben, die Schüler\_innen nicht als passive Adressaten politischer Unterrichtsinhalte zu verstehen, sondern vielmehr soll „an die Stelle von Rezeption [...] auch Produktion treten; der Lernende soll Ko-Produzent, Ko-Konstrukteur des Lernprozesses sein; er soll lebhaft, lebendig sein“ (Reinhardt 2014, 275). Reinhardt beschreibt für den Ort der Handlung, also den Ort des Lernens, drei Ebenen. So kann ihrer Auffassung nach politisches Handeln in der Einzelperson geschehen, in der Interaktion von Personen einer Institution oder auch einer Interaktion dieser Personen und Gruppen mit und in dem System. Wie auch bei dem Prinzip der Schülerorientierung sollen hier die Schüler\_innen an dem Verlauf des Unterrichts in einem demokratischen Lernprozess mitwirken.

Handlungsorientierte Methoden können kleine und größere Projekte innerhalb oder außerhalb der Schule, die Etablierung einer Schülervertretung oder Werkstattunterricht sein. Auch der von der Bundeszentrale für politische Bildung bereits im Jahr 2002 etablierte und zu jeder Landes-, Bundes- und Europawahl aktualisierte Wahl-O-Mat (Bundeszentrale für politische Bildung) oder die Juniorwahl (Kumulus e.V. 2016) können Elemente handlungsorientierten Unterrichts sein. Die Einbindung verschiedener Medientypen, die Etablierung von Methoden, die mehr geistige und körperliche Bewegung erfordern als das bloße Sitzen an einem Tisch, dürfen jedoch, so mahnt Reinhardt eindrücklich, nicht bedeuten, „lediglich spontane Erfahrungen und Bedürfnisse zu nutzen und bloßes Tun oder bloße Spielerei zu inszenieren“ (Reinhardt 2014, 281).

### **Problemorientierung**

Ein drittes, unter den Studierenden als populär zu beschreibendes Prinzip der Politikdidaktik stellt die Problemorientierung (Hilligen 1985) dar. Das Lösen und

Bearbeiten von Problemen beschreibt Goll als „ureigene Handlungsmodi von Politik“ (Goll 2014, 258) und begründet damit die Notwendigkeit, die Politische Bildung problemorientiert zu gestalten. Dabei unterscheidet er eine inhaltliche und eine methodische Herangehensweise. Die inhaltliche Herangehensweise beschreibt er insofern, als hier politische Probleme als inhaltlicher Fokus des Unterrichts verstanden werden. Ein Problem ist dabei ein Zustand oder Umstand, „der bewusst als problematisch erfahren wird und dessen Verbesserung daher dringend notwendig ist, zugleich aber erhebliche Schwierigkeiten bereitet“ (Goll 2014, 259). Ein politisches Problem ist folglich durch „Dringlichkeit“ und „Ungewissheit“ (Gagel 2000, 94) gekennzeichnet. Ein politisches Problem darf dabei nicht mit einer Aufgabe gleichgesetzt werden, da hier Lösung und Lösungsmethode (mindestens der Lehrkraft) in der Regel bekannt sind.

Im Prinzip der Problemorientierung werden auch Möglichkeiten gegeben, die politische Handlungsfähigkeit zu unterstützen und unter Bezugnahme auf die Lebensrealität der Schüler\_innen größere und kleinere Problemlagen der Gesellschaft zu thematisieren. Aus der Thematisierung eines Problems im Unterricht können, so Goll, „aus ihm allgemeine Einsichten in die Politik gewinnen lassen“ (Goll 2014, 260), also über die Problemorientierung ein exemplarischer Zugang geschaffen werden. Diese inhaltliche Fokussierung hat wiederum zur Folge, dass auch die methodische Begegnung mit diesem Unterrichtsinhalt problemorientiert zu gestalten sei. Damit erwartet Goll auch die Erfüllung von Kompetenz- bzw. Zielvorstellungen: „Die unterrichtliche Problembearbeitung zielt auf problemlösendes Denken und fördert im Gelingensfall in hohem Grad Urteilsfähigkeit und Mündigkeit der Lernenden“ (Goll 2014, 258). Eine populäre Methode, einen problemorientierten Unterricht zu gestalten, bietet eine Orientierung am Politikzyklus<sup>23</sup>. Aus der Analyse verschiedener Verlaufsformen für einen problemorientierten Politikunterricht<sup>24</sup> erkennt Goll eine „prinzipielle Dreischrittigkeit“ (Goll 2014), bestehend aus den drei Phasen (1) der Situationsanalyse, in der zunächst die Struktur des Problems dargelegt und die damit verbundenen Interessen der jeweiligen Akteure offengelegt werden, (2) der Möglichkeitserörterung, in der die Möglichkeiten der Politik erfragt und mögliche

---

<sup>23</sup> Dieser besteht (in einer erweiterten Form) als Prozess der Problemlösung aus einer Problemdefinition, der Auseinandersetzung, der Entscheidung, dem Vollzug der Entscheidung, der Bewertung der Entscheidung, einer individuellen oder kollektiven Reaktion auf die entsprechende Entscheidung und schließlich aus einem (möglichen) Folgeproblem. Hierzu umfangreich Massing (1999).

<sup>24</sup> Er bezieht sich hierbei u.a. auf Breit (2005), Gagel (2000, 211-212), Grammes (1999) und Reinhardt (2005).

Lösungskonzepte entwickelt werden, und schließlich (3) der Urteilsbildungs-/Entscheidungsdiskussion. In dieser letzten Phase des Dreischritts werden mögliche Folgen der jeweiligen Problemlösung diskutiert, die eigene Stellung dazu bezogen und die Bedeutung der jeweiligen Lösung erörtert. Dieser Vorschlag basiert auf der Annahme, dass die Schüler\_innen dazu fähig und bereit sind, problemlösend zu denken, wodurch der Unterricht „extrem von der Motivation der Lernenden abhängig [ist], sich darauf einzulassen“ (Goll 2014, 262).

Exemplarische Zugänge zu schaffen, wie Goll es für einen Unterricht nach dem Prinzip der Problemorientierung vorschlägt, und so einen Lernprozess anzustoßen, ist auch in einem „eigenen“ Prinzip verankert. Exemplarisches Lernen funktioniert mithilfe der Adaption von konkreten Beispielen auf allgemeinere politische Muster oder in der entgegengesetzten Blickrichtung. Bei ersterer Blickrichtung, der Induktion oder Abstrahierung, wird „am Besonderen [...] etwas Allgemeines als Regel, Gesetz, Prinzip oder Begriff erschlossen“ (Grammes 2014a, 249), wobei als Beispiel möglichst ein sehr anschauliches und den Schüler\_innen bekanntes oder zumindest gut verständliches gewählt werden sollte. Dem gegenüber steht die Möglichkeit der Deduktion, bzw. der Konkretisierung. In diesem Fall wird eine allgemeine Regel, Gesetz, Prinzip oder Begriff mithilfe von Beispielen konkretisiert und so auch mögliche fehlerhafte Alltagskonzepte oder Vorurteile korrigiert. Das Vorgehen entspricht auch dem wissenschaftlichen Vorgehen eines hypothesenprüfenden Verfahrens.

Unterrichtlich umgesetzt werden kann exemplarisches Lernen bspw. durch die Orientierung an Fällen, die durch eine Fallanalyse oder Fallstudie im Unterricht thematisiert werden. Diese können über mehrere Stunden hinaus durchgeführt werden, wobei die „wirklichkeitsgetreue Darstellung einer tatsächlichen Begebenheit aus der Binnenperspektive der beteiligten Akteure [...] dem Ziel [dient], Entscheidungen zu treffen und zu reflektieren“ (Grammes 2014a, 254).

### **Konfliktorientierung**

Wie die Problemorientierung wird auch eine Konfliktorientierung (Giesecke 1974) als beliebtes Unterrichtsprinzip unter den Teilnehmer\_innen der zugrundeliegenden Studie erkannt. Das zugrundeliegende Prinzip der Kontroversität ist nicht nur normativ im Beutelsbacher Konsens manifestiert, sondern auch als Unterrichtsprinzip wirksam. Dabei gründet es auf dem Minimalkonsens, nicht übereinstimmen zu müssen und dies wechselseitig anzuerkennen. Konflikte werden hier also nicht als „Störfaktoren, sondern als Motor von Innovation, Reform und sozialem Wandel“ (Grammes 2014b, 267) begriffen. Dieses Gesellschaftsbild ist auch in unserer heutigen Gesellschaft verankert

und durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland institutionalisiert. Das Recht auf Meinungsfreiheit, sowie auch das Mehrparteiensystem spiegeln die Verständigung auf die Nicht-Übereinstimmung wider (Grammes 2014b, 267). Doch nicht nur aufgrund der in der modernen Gesellschaft verankerten Legitimität der Kontroversität, sondern auch aufgrund der im sozialen Kontext der Schüler\_innen gelebten Kontroversität, kann dieses Prinzip als sehr fruchtbare Basis für einen modernen, gesellschaftsnahen Unterricht betrachtet werden. Mögliche methodische Umsetzungen für das Prinzip der Kontroversität sind Pro-Contra-Diskussionen, simulierte oder reale Podiumsdiskussionen oder simulierte Talkshows. So können die Schüler\_innen über die Perspektivübernahme und die Darstellung bzw. die Übernahme mehrerer Perspektiven den Konflikt erleben. Auch können Satire oder politisches Theater fruchtbare Einblicke in konflikthafte Themen bieten.

In der Schulrealität kann die Kontroversität als Unterrichtsprinzip jedoch häufig aufgrund der mangelnden Zeit einer Lerneinheit nur als „regulative Idee, die als Kriterium auf längerfristige Bildungsgänge wie eine Jahresplanung“ (Grammes 2014b, 270) wirkt, bemessen werden. Eine weitere Einschränkung in der Umsetzbarkeit des Prinzips der Kontroversität besteht in der möglichen Notwendigkeit, sehr komplexe Themen didaktisch reduzieren zu müssen, um die Schüler\_innen nicht zu überfordern, und der daraus resultierenden verzerrten Darstellung der realen Komplexität (ebd.).

### **Wissenschaftsorientierung**

Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung wird von den interviewten Studierenden kaum angesprochen, soll aber aufgrund seiner bildungspolitisch interessanten Entstehung ebenfalls kurz umrissen werden. So hielt dieses Prinzip Einzug in den deutschen Politikunterricht aus der Furcht heraus, in Zeiten des Kalten Krieges „im Vergleich zu anderen Industriestaaten ökonomisch ins Hintertreffen“ (Juchler 2014, 284) zu geraten, würde man nicht bereits im Schulalter die nachwachsende Generation im Sinne einer wissenschaftlichen Bildung fördern. Diese Sorge und auch die Debatte um die Verteilung von Bildungschancen führten 1970 zu einer Neustrukturierung des Bildungswesens. Im Zuge dessen wurde die Wissenschaftsorientierung als „zentrales Merkmal von schulischer Bildung“ (ebd.) festgelegt. Dies sollte bedeuten, dass die im Unterricht thematisierten Inhalte am Kenntnisstand der jeweiligen Bezugswissenschaft orientiert und durch sie legitimiert werden sollten.

Wissenschaftsorientierte Lehr- und Lernprozesse sollen sicherstellen, dass die Bildungsgegenstände und die zu deren unterrichtlichen Vermittlung angewandten

Methoden an der Maßgabe des jeweils aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes ausgerichtet sind und sachlich adäquat vermittelt werden (ebd., 285).

Dabei sollte eine Wissenschaftsorientierung stets den kognitiven Möglichkeiten der Schüler\_innen entsprechen, also zunächst implizit, dann expliziter werdend und schließlich „auf der gymnasialen Sekundarstufe II als Wissenschaftspropädeutik die Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern“ (ebd.). Die Wissenschaftsorientierung kann dabei als ein immerwährendes, im Hintergrund ablaufendes Prinzip als „steuernde Maßgabe“ (ebd., 286) verstanden werden.

#### **2.3.1.4 Zielvorstellungen des Politikunterrichts**

Wie schon in Abschnitt 2.3.1.2 expliziert, bilden politikdidaktische Kompetenzen eine der Kernziele erfolgreichen Politikunterrichts. In der politikdidaktischen Debatte haben sich über variable und an individuellen Umständen der Lernumgebung angepasste Kompetenzen als Zielformulierungen hinaus auch konkrete Leitbilder als Zieldimension herauskristallisiert, die sich in ihrem Anspruch an die ihnen zugeordneten Bürger\_innen unterscheiden.

Das Leitbild des/der Aktivbürger\_in lässt sich als das anspruchsvollste Leitbild verorten. Aktivbürger\_innen sind politisch dauerhaft aktiv, z.B. in einer Partei oder Initiative, und investieren Zeit und Energie für politische Ziele. Aktivbürger\_innen sehen ihre „wichtigste Aufgabe darin, sich aktiv am politischen Geschehen in Verbänden, Parteien, Vertretungskörperschaften auf allen Ebenen zu beteiligen“ (Deichmann 2004, 30). Aktivbürger\_innen erreichen ihre aktive Rolle „durch die Ausbildung und Festigung habituellem Dispositionen“ (Pohl 2009, 106).

Wie Partetzke (2016, 132-136) detailliert unter Bezugnahme auf (Deichmann 2004, 29) aufzeigt, bildet dieses Leitbild ein mitunter als idealistisch zu verstehendes, unter Umständen unrealistisches Bürgerleitbild ab. So stimmt Partetzke Detjen (2000, 19), der die Rolle des/der Aktivbürger\_in als „Maximalziel“ beschreibt, zu, sieht hierin jedoch keine Veranlassung, dieses Bild als Leitidee zugunsten eines vermeintlich realistischen Bürgerleitbildes aufzugeben. Vielmehr unterstützt er die Fokussierung Deichmanns, indem er gerade aufgrund der normativen Ausrichtung dieses Leitbildes, dessen Relevanz als regulative Idee betont (Partetzke 2016, 135).

Auch der/die Interventionsbürger\_in bzw. der oder die interventionsfähige\_r Bürger\_in ist politisch aktiv, allerdings eher unregelmäßig und wenn eine direkte Betroffenheit wahrgenommen wird. „Der interventionsfähige Bürger besitzt die doppelte Kompetenz des Urteils: Er weiß, wann die eigene Einmischung in das politische Geschehen notwendig



wird, wo und wie sie wirksam werden kann“ (Deichmann 2004, 30). Hierfür benötigt er oder sie jedoch bereits „neben kognitiven auch prozedurale Kompetenzen“ (Pohl 2009, 106). Die prozedurale Kompetenz versteht Pohl in diesem Sinne als „die Kenntnisse und strategischen Fähigkeiten [...], die nötig sind, um seine eigenen Ziele innerhalb der Regeln des politischen Systems aktiv zu verfolgen“ (ebd., 105). Hier spielt also das Potenzial der Beteiligung eine wichtige Rolle. Nimmt der Aktivbürger regelhaft an Politik teil, engagiert sich der interventionsfähige Bürger nicht beständig, „ist aber fähig und bereit, je nach Situation aktiv in die Politik einzugreifen“ (Detjen 2000, 19).

Das Leitbild mit den niedrigsten Ansprüchen stellt das Leitbild des reflektierten Zuschauers bzw. der reflektierten Zuschauerin dar, es werden lediglich kognitive Kompetenzen benötigt, um eine Wahlentscheidung treffen zu können (Pohl 2009, 105). Detjen bezeichnet dieses Bürgerleitbild als „Minimalziel“ (Detjen 2000) politischen Unterrichts. Zwar wird dieses Minimalziel als zu wenig anspruchsvoll kritisiert (Pohl 2009, 105), doch auch hier wird ein Mindestmaß an Involviertheit insofern vorausgesetzt, als sich auch der reflektierte Zuschauer mit der jeweiligen Wahl beschäftigen muss. Von Ignoranz oder Desinteresse kann also auch beim Bürgerleitbild des reflektierten Zuschauers, der als Minimalziel formulierten Bürgerhaltung zu Politik, also keine Rede sein. Deichmann vergleicht die Rolle des reflektierten Zuschauers mit der Funktion des Zuschauers bei einem Fußballspiel. Er muss „die Regeln kennen, um das Spiel verstehen zu können“ (Deichmann 2004, 30).

In allen drei Bürgerleitbildern ist die Mündigkeit der oder des Einzelnen Grundvoraussetzung für eine mehr oder weniger intensive politische Teilhabe.

Sander beschreibt das Prinzip der Mündigkeit als ein Grundmuster der politischen Bildung und versteht es gleichermaßen als eine grundlegende Zielvorstellung für erfolgreichen Politikunterricht. In diesem Grundmuster

dient politische Bildung der eigenständigen Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Wirklichkeitsbereich Politik, ohne die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, die politischen Meinungen, Urteile und Überzeugungen, zu denen die Lernenden im Einzelnen kommen können, vorweg nehmen zu wollen. Hier schließt politische Bildung ausdrücklich die Möglichkeit ein, dass die Lernenden in der Beurteilung politischer Streitfragen zu anderen Ergebnissen kommen als die Lehrenden und dass dies ein wünschenswertes Ergebnis von Lernprozessen sein kann (Sander 2014a, 28).

Anders als in Fächern, wo richtige Erkenntnisse oder Antworten den Erfolg von Unterricht bestimmen, fokussiert der Politikunterricht nach Sanders Verständnis auf Schüler\_innen, die selbstständig zu denken in der Lage sind und ihre individuellen Entscheidungen begründet erörtern können. Himmelmann und Lange definieren die Zielsetzung der



Mündigkeit als Kernbotschaft der traditionellen politischen Bildung (Lange/Himmelmann 2010, 13). Kirchner referiert auf Mündigkeit im Kontext von Wirtschaftsunterricht sogar als „übergeordnete Leitidee“ (Kirchner 2016, u.a. 16). So sollen sich die Schüler\_innen nicht nur einseitiges Faktenwissen, sondern vielmehr eine Grundhaltung als mündige Bürger\_innen aneignen: „Tatsächlich ist ja nicht ‚Klugheit für den Tag‘, sondern ‚Weisheit für allemal‘ das Ziel politischer Bildung“ (Patzelt 2010, 48).

Nun muss sich weder die politische Bildung als Profession noch die einzelne Lehrkraft grundsätzlich zwischen einer Orientierung am Minimalziel oder am Maximalziel entscheiden, obliegt es doch auch der jeweils individuellen Ausgangssituation, inwiefern ein Bürgerleitbild eine realistische Zieldimension oder eine normativ zu verfolgende Leitidee verkörpern kann. So führt Detjen unterhalb des Minimalziels als „ständige Herausforderung für die Bildungsbemühungen“ (Detjen 2000, 19) die desinteressierten Bürger\_innen an, deren Zahl es zu verringern gilt, indem sie zu mindestens im Ansatz interessierten Zuschauern werden. Mit einem realistischen Blick in die Praxis des Politikunterrichts muss an dieser Stelle also kritisch hinterfragt werden, ob die normative Leitidee, dass das Bild des Aktivbürgers das zu erreichende Ziel darstellen soll, Bestand haben muss. So kann es nach Eschenburg und Hennies „nicht Aufgabe der schulischen politischen Bildung sein [...], Politiker heranzuziehen“(ebd.). Auch ist die Tatsache, dass Detjen davon ausgeht, der Aktivbürger zeichne sich durch eine intrinsisch motivierte Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am politischen Geschehen aus, nochmal zu betonen. Zwar kann laut Detjen diese Bereitschaft durch entsprechenden Politikunterricht verstärkt werden, doch ist fraglich, inwiefern eine fehlende intrinsische Motivation eines desinteressierten Schülers oder einer desinteressierten Schülerin durch Politikunterricht kompensiert werden kann. Aus diesen Überlegungen heraus schließe ich mich der Einschätzung Detjens an, dass das realistische Regelziel der interventionsfähige Bürger sein muss, ohne dabei das Minimal- und Maximalziel seiner Legitimation entziehen zu wollen. Eine Analyse der Ausgangssituation, der Konstitution der Klasse, dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand und nicht zuletzt der zur Verfügung stehenden Zeit könnte das jeweilig anzustrebende Ziel definiert und begründet werden.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> An dieser Stelle sei ein Ausblick auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung hingewiesen, die die jeweiligen Praxisbedingungen der Teilnehmer\_innen aufzeigt. Hier ist deutlich zu erkennen, wie unterschiedliche Kontextbedingungen die Wahrnehmung der Studierenden prägen, sich auf ihre Unterrichtsentscheidungen auswirken und schließlich auch ihre Überzeugungen zum Lehren und Lernen beeinflussen.

### 2.3.2 Rahmenbedingungen des Schulfachs Politik in Bremen

Wie in Abschnitt 2.3.1 beschrieben, ist das Fach in den verschiedenen Bundesländern und Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland sehr unterschiedlich in den Fächerkanon eingebettet. Diese „teilweise geradezu unübersichtliche Pluralität schulfachlich organisierter politischer Bildungspraxis“ (Lutter 2014, 127) verlangt nach einer Einordnung des Entstehungszusammenhanges der hier vorliegenden Studie. So sollen im Folgenden die Rahmenbedingungen des Faches Politik im Bundesland Bremen erläutert werden.

In Bremen und Bremerhaven wird Politik in drei verschiedenen Fachkombinationen, bzw. -definitionen an zwei Schulformen in den Jahrgangsstufen fünf bis 13 unterrichtet. An Oberschulen<sup>26</sup> wird das Fach Gesellschaft und Politik (GuP) unterrichtet und vereint hier die Studienfächer Politik, Geschichte und Geografie. Nach Vorgabe des Bildungsplanes für die Oberschule, an dem sich wiederum schulinterne Curricula orientieren sollen, können die drei Dimensionen des Faches getrennt voneinander oder integriert unterrichtet werden. Ziel ist es, dass das „Fach zur Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit, demokratischer Orientierung und Handlungskompetenz im Sinne von demokratischer Teilhabe“ (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010, 5) beiträgt, wodurch ein starker Fokus auf politikdidaktische Zielsetzungen impliziert wird. Tatsächlich entfaltet sich aktuell auf Grundlage des Faches GuP in Bremen eine kontroverse Diskussion, die an den Schulen und der Universität geführt wird, aber auch Einzug in die Politik der Bürgerschaft gehalten hat. So wird in einer kleinen Anfrage an den Senat der Freien Hansestadt Bremen argumentiert:

Im Angesicht der quantitativen Dominanz von geschichtlichen Unterrichtsanteilen innerhalb des Faches GuP, konstatieren diese [Fachlehrer der Geografie und Politik; K.R.] einen Bedeutungsverlust geografischer und politischer Bildung, was aber mit den stark steigenden Anforderungen, z. B. an Unterrichtsinhalte aus dem Bereich der politischen Bildung, wie etwa Extremismusvorbeugung, oder geografischer Analyse und Urteilsfähigkeit im Bereich der Wechselwirkungen natürlicher, demografischer und

---

<sup>26</sup> Die Oberschulen im Bundesland Bremen sind allgemeinbildende staatliche Schulen, an denen alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erworben werden können. Bis 2011 wurden alle Bremer Stadtteilschulen, Gesamtschulen und Schulzentren in Oberschulen umgewandelt. Sie umfassen die Klassen fünf bis zehn oder 13 und sollen gemeinsames Lernen und individuelle Förderung ermöglichen. Sie bilden damit eine Alternative zum Gymnasium, an dem aktuell nach acht Jahren das Abitur angestrebt wird.

gesellschaftlich Konfliktursachen (z. B. Hungerkatastrophen, Klimawandel, Verstädterung), nur schwer vereinbar scheint (Senat der Hansestadt Bremen 2016, 1-2).

Für die Schulform Gymnasium wird für die Klassenstufen fünf bis zehn das Fach Welt-Umweltkunde (WUK) definiert, das dieselben Fachdimensionen vereint und vergleichbare Ansprüche formuliert, wie das Fach GuP an den Oberschulen (Senator für Bildung und Wissenschaft 2006). Dieser Bildungsplan bildet den Sockel für den Bildungsplan für das Fach Politik in der Qualifizierungsphase an Gymnasien (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2008). Hier findet sich erstmalig das Schulfach Politik als solches unabhängig von den Fächern Geografie und Geschichte wieder.

Die o.g. Fächerkombinationen schlagen sich auch im Lehramtsstudium der Universität Bremen nieder. So wird durch das fachübergreifende Zentrum für die Didaktiken der Sozialwissenschaften (ZeDiS) das Lehrmodul "Fachdidaktik im sozialwissenschaftlichen Kontext" (ZeDiS 2015) im Modul FD3 angeboten und hiermit der Versuch unternommen, dem Bedarf des Fachzusammenschlusses GuP zu begegnen. Der Tatsache, dass in diesem Fach sowohl Geschichts- Geografie- als auch Politikstudierende später in der Lage sein sollen, die jeweils anderen nicht studierten Fächer gleichermaßen und in einem ausgewogenen Verhältnis unterrichten zu können, wird durch fachübergreifende Module Rechnung getragen. Selbstverständlich kann ein im Zweifelsfall einzelnes Seminar im zuvor fremden Fach weder ein Fachstudium noch die entsprechenden fachdidaktischen Einheiten auffangen. Durch das Modul FD3 wird jedoch die Möglichkeit gegeben, mindestens einen Einblick in die Grundstruktur der Nachbarfächer zu erhalten und sich außerdem in fachübergreifenden Projekten zu engagieren.

Durch diesen Versuch werden die Studierenden folglich bereits während des Studiums mit der Problematik konfrontiert, sowohl in praktischen Elementen (POEs<sup>27</sup> und Praxissemester) als auch später im Referendariat und als Lehrkraft nicht nur Politik, sondern im eigenen Fach GuP auch fachfremd Geografie und Geschichte unterrichten zu müssen. So beeinflusst dieser Fachzusammenschluss außerdem auch das Praxissemester und schließlich auch die vorliegende Studie. Es oblag den Studierenden, eigenverantwortlich Lehrkräfte zu suchen, die ihren Unterricht für die Unterrichtsversuche der Studierenden bereitstellen wollten und die die Studierenden beratend dabei unterstützten. Aufgrund der Tatsache, dass das Fach GuP nicht zwangsläufig von einer als solcher ausgebildeten Politiklehrkraft unterrichtet wird, konnten einige Studierende nur

---

<sup>27</sup> POE (Praxisorientierte Elemente): Kurzpraktika von drei bis sechs Wochen, in denen beide Fächer in jeweils drei Unterrichtsstunden erprobt werden können.

auf die Betreuung einer Lehrkraft zurückgreifen, die Geografie oder Geschichte als Studienfach hatte. So konnte eine fachdidaktische Betreuung auch aufgrund des Faches GuP nicht immer gewährleistet werden.<sup>28</sup>

### 2.3.3 Forschungsstand Überzeugungen in der Politikdidaktik

In der Kontroverse, inwiefern (epistemologische) Überzeugungen einer fachspezifischen Ausdifferenzierung bedürfen oder über diese erhaben sind, gibt es eine Vielzahl differierender Aussagen, die sich in der Ausarbeitung sowohl fachspezifischer (Kunter/Baumert u.a. 2011; Schmotz u.a. 2010; Kirchner 2016; Szukala 2013) als auch fachunspezifischer (Taibi 2013; Schlichter 2012; Kitchener/King 1981; Fives/Buehl 2005) Forschungsvorhaben widerspiegelt. Schommer-Aikins sieht in den Annahmen, dass Überzeugungen gleichzeitig einerseits als fachunspezifisch und andererseits als fachspezifisch angesehen werden, keinen Widerspruch.

On the surface, the assertion of the existence of both domain specific and domain general epistemological beliefs may sound like the bottomless well of relativism. It is not. Rather, this notion echoes the theme of balance. (Schommer-Aikins 2002, 112).

Sie argumentiert, dass fachunspezifische Überzeugungen sehr früh im Leben gebildet und erst durch den Einfluss von Peers, Familie, Kultur und formelle Bildung fachspezifischer ausdifferenziert werden (ebd.).

Reusser formuliert bezüglich der Fachspezifik von Überzeugungen grundlegend, dass berufsbezogene Überzeugungen, also auch die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Überzeugungen, „einen Gegenstandsbereich auf[weisen], d.h. sie sind intentional stets auf etwas gerichtet. Dabei kann es sich um einen Fachinhalt, ein Prozessmerkmal, um Personen oder um ein Bildungsstruktur- oder Kontextmerkmal handeln“ (Reusser u.a. 2011, 480). Auch Baumert und Kunter (Baumert/Kunter 2013, 303; Herv. i. O.) stellen fest,

Fächervergleichende Analysen zeigen, dass das Fach den eigentlichen Handlungsrahmen von Lehrkräften darstellt. Das Fach bestimmt bis in die Einzelheiten hinein die Textur des Unterrichts.

Diese Feststellungen unterstreichen die Relevanz einer domänenspezifischen Auseinandersetzung mit Überzeugungen, wie sie im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit geschieht. Buehl und Alexander stellen in ihrer Studie gar fest, dass epistemologische

---

<sup>28</sup> Gleiches gilt für den Fachzusammenschluss WUK.

*beliefs* „highly domain specific“ (Buehl/Alexander 2001, 411) sind. Das bedeutet, dass individuelle Personen über verschiedene Aspekte von Wissen (z.B. die Herkunft, Stabilität oder Struktur von Wissen) Überzeugungen haben können, die sich von Domäne zu Domäne unterscheiden (Fives/Buehl 2005, 4).

Hinsichtlich dieser fachspezifischen Ausdifferenzierung besteht bezüglich der jeweiligen Überzeugungen jedoch erheblicher Forschungsbedarf, auch im Fach Politik. Insbesondere fachspezifische Erhebungen, die fachliche Überzeugungen generell und deren Entwicklung bei angehenden Lehrkräften über die Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis im Speziellen thematisieren, bilden im Bereich der Politikdidaktik bislang ein Desiderat (Weschenfelder 2014).

Zwar liegen fachübergreifende Studien zu Überzeugungen vor (Taibi 2013; Schlichter 2012) und auch im Bereich der Wirtschaftsdidaktik wurden die den Überzeugungen nahe stehenden Lehrervorstellungen erhoben (Kirchner 2016). Doch lediglich für das Fach Mathematik besteht mit dem Forschungsprogramm COACTIV (Kunter/Baumert u.a. 2011) und auch der international vergleichenden Forschung TEDS-M (Schmotz u.a. 2010) eine relativ breite empirische und theoretische fachspezifische Datengrundlage. Szukala gibt bezüglich der in den MINT-Fächern erhobenen Daten berechtigt zu Bedenken, „dass die Messungen in weiten Teilen mit Konstrukten arbeiten, die spezifisch für MINT-Domänen sind und dass deren Ergebnisse entsprechend nur begrenzt Schlussfolgerungen für ‚weiche‘ Domänen zulassen“ (Szukala 2013, 33). So würde eine Anlehnung an die entsprechenden Konzepte zwar „die politikdidaktische Professionsforschung bildungswissenschaftlich anschlussfähig“ (ebd.) machen. Sie kann aber die fachspezifische Auseinandersetzung mit und Erforschung von politikdidaktischen Überzeugungen nicht ersetzen. Weschenfelder stellt fest, die

Herausforderung für die Politikdidaktik liegt darin, die Dimensionen inhaltlich zu spezifizieren. Was genau unter den einzelnen Komponenten des Modells verstanden wird, kann nur fachdidaktisch konkretisiert werden. Beispielsweise können nützliche Repräsentationen politischer Inhalte oder typische Fehlkonzepte von Schüler/-innen nur vor dem Hintergrund des Fachs Politik eingeschätzt und begründet (Weschenfelder 2014, 102)

werden. Weschenfelder (2014) unternimmt mit ihrer Dissertation den Versuch, diesem Desiderat in der Politikdidaktik zu begegnen. Durch ihren Fokus auf das „Wissen“ und die gleichzeitige Gegenüberstellung von Novizen und erfahrenen Lehrkräften einerseits und

dem zusätzlichen Vergleich von GHR<sup>29</sup>- und Gymnasial-Lehrkräften bleibt diese Forschungslücke jedoch weitgehend bestehen. Ferner ist ein qualitativer Zugang zu fachbezogenen Überzeugungen von (angehenden) Politiklehrkräften bisher noch nicht geschaffen worden.

Eine fachspezifische Auseinandersetzung mit Überzeugungen ist folglich aus den oben ausgeführten Gründen dringend notwendig und aufgrund der dem Fach Politik inhärenten und bereits skizzierten Systematik besonders interessant. Die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik sowie die epistemologischen Überzeugungen im Fach Politik stehen mit der historischen Entwicklung und der darin immanenten Verantwortung in starker Abhängigkeit. Eine Untersuchung der fachlichen Überzeugungen in diesem Fach erscheint folglich als sehr interessant. Die hier angestrebte Arbeit soll deshalb die bestehenden quantitativen domänenspezifischen sowie die domänenunspezifischen qualitativen Daten aufgreifen und ergänzen.

---

<sup>29</sup> Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte.

### 3 Methodisches Design

Aus den im vorherigen Kapitel dargelegten Gründen und Annahmen ergibt sich folgerichtig der Bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit politikdidaktischen Überzeugungen im Übergangsraum zwischen Studium und der Tätigkeit als Lehrer\_in.

Duell und Schommer-Aikins stellen fest:

The complexity of epistemological assessment goes beyond basic psychometric issues of validity, reliability, and parsimony. When results fail to conveniently line up with the established criteria of measurement, it is important to not only question the instrument, but to also question the underlying assumptions of the theory as well as the underlying assumptions of psychometrics (Duell/Schommer-Aikins 2001, 446).

Mag diese Aussage zunächst verwundern oder gar verunsichern, so trifft sie doch das Mark der hier vorgestellten empirischen Längsschnittstudie. So wurden für die hier spezifischen Anforderungen jene Erhebungsmethoden gewählt, die sich gegenseitig ergänzen, erklären und dem hier zu untersuchenden Gegenstand, den politikdidaktischen Überzeugungen angehender Politiklehrkräfte im Kontext eines an einer Schule durchgeführten Praxissemesters, Rechnung tragen.

Gewählt wird eine Methodik, die die fachlichen Überzeugungen der Studierenden qualitativ erhebt und einen Vergleich der individuellen Überzeugungen vor und nach dem Praxissemester erlaubt. Die Erhebung der fachlichen Überzeugungen im Fach Politik fand in einem Prä-Post-Design mithilfe eines leitfadengestützten, halbstrukturierten Interviews mit narrativen Elementen statt und wurde durch ein visualisierendes Element in Anlehnung an die Strukturlegetechnik des FST (siehe hierzu Abschnitt 2.1.1.2) ergänzt. Im Folgenden werden die einzelnen Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren, sowie die Rahmenbedingungen der Studie erörtert.

#### 3.1 Erhebung

##### 3.1.1 Studienteilnehmer\_innen und Analyse der Entstehungssituation

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Studie hat einen klar explorativen Charakter und erhebt zu keinem Zeitpunkt den Anspruch der Verallgemeinerbarkeit. Anhand der in diesem Kontext befragten Studierenden sollen erste Erkenntnisse über die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik und die epistemologischen Überzeugungen zu Politik getroffen werden. Es sei zu jedem Zeitpunkt festzustellen, dass die gewonnenen

Erkenntnisse stets in Abhängigkeit ihrer Entstehungssituation und nur in Bezug zu der entsprechenden erhobenen Gruppe zu betrachten sind.

Sowohl die Interviews T1 im Januar und Februar 2015, im Vorfeld des Praxissemesters, als auch die Interviews T3 im direkten Anschluss an das selbige, wurden von der Verfasserin dieser Arbeit eigenständig und in den Räumlichkeiten des Instituts für Politikwissenschaft und ihre Didaktik der Universität Bremen durchgeführt. Die Teilnehmenden der Studie umfassen die Gesamtheit aller Studierenden, die das für alle Masterstudierenden im Bereich Lehramt obligatorische Praxissemester im Sommersemester 2015 absolvieren und Studierende der Politikwissenschaft sind (N=11). Die Probanden wurden durch einen Informationstermin zum Praxissemester gewonnen, bei dem sich alle das Praxissemester absolvierenden Studierenden mit dem Fach Politik freiwillig bereit erklärten, an der Studie teilzunehmen. Alle Teilnehmenden standen sowohl zum Prä- als auch zum Post-Interview zur Verfügung, ein Drop-out ist nicht zu verzeichnen. Eine Vergütung wurde nicht angeboten, jedoch erhielten die Teilnehmenden nach Abschluss der Interviews eine kleine Aufmerksamkeit in Form von Schokolade bzw. Unterrichtsmaterial. Durch die kleine Fallzahl und die dadurch resultierende enge Betreuungssituation am Institut für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Universität Bremen, entstand zwischen den an den Interviews beteiligten Personen ein professionelles, gleichzeitig aber vertrauensvolles Verhältnis. Diese Situation hatte zur Folge, dass die Stimmung in den Interviewsituationen in der Regel herzlich, offen und gelöst war, die Teilnehmer\_innen auch bei zufälligen Begegnungen aktuelle Erfahrungen mitteilten und das Gespräch suchten. Ein Antwortverhalten im Sinne der sozialen Erwünschtheit kann so nicht vollständig ausgeschlossen, sein Einfluss aber als weitgehend gering definiert werden.

Die Interviews in der Erhebungsphase T1 beliefen sich auf 30 bis 83 Minuten, die Interviews der Erhebungsphase T3, auch aufgrund des größeren Umfangs des Leitfadens, auf 54 bis 105 Minuten. Die Teilnehmenden, zwei Männer und neun Frauen, waren zu Beginn der Studie zwischen 21 und 37 Jahre alt. Vier Studierende absolvierten die Praxisphase an Gymnasien, sieben an Oberschulen im Bundesland Bremen; insgesamt verteilten sich die Studienteilnehmer\_innen auf acht verschiedene Schulen, wobei maximal zwei Studierende ihr Praxissemester an derselben Schule absolvierten. Sechs der Teilnehmenden absolvierten vor Beginn ihres aktuellen Studiums bereits eine Berufsausbildung oder ein Studium ohne Lehramtsoption. Die Zweitfächer der Teilnehmenden hatten einen starken Fokus auf Sprachen, so studierten zwei Studierende im Zweitfach Englisch, ein\_e Französisch, sieben Deutsch und nur eine teilnehmende Person studierte neben dem Fach Politik mit Biologie eine Naturwissenschaft.



Für die Erstellung der CMaps in Anlehnung an die Strukturlegetechnik wurden sechs der elf Studierenden ausgewählt. Dies begründet sich durch die ursprüngliche methodische Überlegung, eine Kontrollgruppe zu etablieren, um eine intensivere Begleitung des Praxissemesters einer weniger intensiven Begleitung gegenüber zu stellen. Aufgrund der Tatsache, dass die Studierenden jedoch zeitlich eingeschränkt waren und so nur zwei Termine (T2a und T2b) zustande kommen konnten, war es nicht möglich, dieses methodische Design im ursprünglichen Sinne aufrecht zu erhalten. Nichtsdestoweniger können die in dieser Phase mit den sechs Teilnehmer\_innen gewonnenen CMaps aufschlussreiche visuelle Ergänzungen zu den primären Daten aus den das Praxissemester flankierenden Interviews (T1 und T3) bieten. Da aus organisatorischen Gründen seitens der Studierenden während des Praxissemesters nur zwei Termine pro Teilnehmer\_in möglich waren und so nicht im eigentlichen Sinne von einer engen Begleitung während des fünfmonatigen Praxissemesters ausgegangen werden kann, soll hier der Begriff der Kontrollgruppe vernachlässigt werden. Im Folgenden werden jene sechs Studierenden, die an allen Erhebungsphasen teilnahmen (T1, T2a, T2b, T3 und T4) in Gruppe A zusammengefasst, während jene fünf Studierenden, die nur an T1 und T3 teilnahmen, in Gruppe B subsumiert werden.

<b>T1</b>	<b>T2a</b>	<b>T2b</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>
Leitfaden- gestütztes Interview	Erstellung der CMap	Bearbeitung der CMap	Leitfaden- gestütztes Interview	Schriftliche Reflexion der CMaps
N=11	N=6/11	N=6/11	N=11	N=6/11
Januar/Februar `15	März-Juni `15	März-Juni `15	Juli/August `15	Dezember `15 Januar `16

Abbildung 4: Forschungsdesign und Abfolge der Erhebungsphasen

Die Auswahl für Gruppe A fand auf Grundlage möglichst großer Heterogenität und dem Faktor der Freiwilligkeit seitens der Teilnehmer\_innen statt. So wurden fünf Teilnehmerinnen und ein Teilnehmer (in der Gruppe B verblieben somit vier Teilnehmerinnen und ein Teilnehmer) ausgewählt. Sie absolvierten ihre Praxisphase an sechs verschiedenen Schulen, wobei jeweils drei Studierende einer Oberschule bzw. einem

Gymnasium zugewiesen waren. Aufgrund der geringen Varianz in den Zweifächern konnte dieser Faktor unter Aspekten der Heterogenität nicht berücksichtigt werden. Der soziokulturelle Hintergrund der Studierenden wurde bewusst nicht näher erhoben. Dies begründet sich durch die Tatsache, dass die erhobenen Daten sich stets auf die Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Politik, bzw. die epistemologischen Überzeugungen zu Politik bezogen. Zwar sind die kulturellen Einflüsse der Familien der Teilnehmer\_innen nicht zu nihilieren, sie spielten im Rahmen der Studie jedoch nur eine periphere Rolle, wurden in der Situation individuell nach Bedarf reflektiert und waren kein immanenter Bestandteil der Erhebung. Da alle Teilnehmer\_innen in deutschen Schulen sozialisiert wurden, ein deutsches Abitur erworben und an einer deutschen Universität studieren, konnte von einer besonderen kulturellen Prägung hinsichtlich der Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik und den epistemologischen Überzeugungen nicht ausgegangen werden. Diese Einschätzung wurde in den Interviewsituationen bestätigt.

Im Anschluss an jedes Interview (T1 und T3), sowie auch im Anschluss an jeden Termin, an dem an den CMaps gearbeitet wurde (T2a und T2b), wurden die Umstände der Situation individuell festgehalten. So konnte auch im Nachhinein nachvollzogen werden, unter welchen Umständen (Störungen der Situation etc.) das Interview stattfand. Ferner wurde festgehalten, welchen Eindruck die Interviewerin von der Situation hatte, ob der/die Interviewpartner\_in nervös schien, die Situation gelöst war, und ähnliches. So ist eine etwaige Rückführung bestimmter Äußerungen auf die Interviewsituation möglich. Jegliche diesbezügliche Auffälligkeiten werden jeweils in den Abschnitten zur Reflexion der Interview- und Praktikumssituation dargestellt.

### **3.1.2 Erhebungsinstrumente**

Die Studie integriert zwei sich ergänzende Instrumente: Das leitfadengestützte Interview (T1 und T3, N=11) und die Erstellung einer CMap (T2a und T2b, N=6), die im Sinne der Strukturlegetechnik erstellt wird. Letzteres Instrument wird durch eine kurze Reflexionsaufgabe seitens der Studierenden ergänzt (T4, N=6). Durch dieses mehrphasige Vorgehen mithilfe verschiedener Zugänge soll das oben formulierte Ziel, die Exploration vorhandener Überzeugungen, die Abbildung politikdidaktischer Kompetenzen, Prinzipien und Fragestellungen, sowie das Aufzeigen von Veränderungs- bzw. Verstetigungsprozessen hinsichtlich der fachlichen Überzeugungen der Studierenden angestrebt werden.

### 3.1.2.1 Leitfadengestützte Interviews

Das Ziel der leitfadengestützten, teilstandardisierten Interviews (T1 und T3) war es, Daten über die individuellen Überzeugungen zu Lehren und Lernen von Politik sowie die epistemologischen Überzeugungen zu Politik zu generieren. Die Teilnehmenden wurden vor Beginn des Praxissemesters im Januar und Februar 2015 (T1) sowie nach Abschluss desselben im Juli 2015 (T3) in einem leitfadengestützten Interview (siehe Anhänge 1 und 2) mit narrativen Elementen zu ihren Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik sowie ihren epistemologischen Überzeugungen im Bereich Politik befragt. Durch die auf Narration ausgelegte Konzeption der Leitfäden und die sehr offenen Fragestellungen wird erstens der Feststellung Rechnung getragen, dass eine Fokussierung auf spezielle Überzeugungsdimensionen die den Überzeugungen inhärente Dynamik ignorieren würde (Bahçivan 2016, 222). Durch das qualitative Design werden folglich auch jede Überzeugungen miterhoben, die nicht eindeutig erfragt, für die Studienteilnehmer\_innen aber für ihre Antwort als nennenswert und erklärend empfunden werden. Dies führt zweitens auch zu der bereits vorgebrachten Tatsache, dass sich mithilfe der Leitfäden zwar auf die im Lehr-Lern-Kontext stehenden Überzeugungen konzentriert wird, Überzeugungen im Kontext des Selbst oder zum gesellschaftlichen Kontext und dem Bildungssystem jedoch miterhoben werden. Diese können im Rahmen der Auswertung punktuell als Erklärungszusammenhänge herangezogen werden.

Auf die Äußerung des Überzeugungsbegriffes wurde in den Leitfäden bewusst weitestgehend verzichtet. Auch wurden den Studierenden die expliziten Forschungsfragen nicht offengelegt. Wie schon einleitend festgestellt ist der Begriff auch im alltäglichen Gebrauch mit der Wertung der Unbestreitbarkeit belegt. Durch die Strategie, den Begriff nicht bereits im Vorhinein durch die Explizierung des Forschungsgegenstandes mit viel Bedeutung zu belegen und so ein Antwortverhalten im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu vermeiden, sollte einer Beeinflussung durch Nennung des konkreten Forschungsbegriffs vorgebeugt werden.

#### Leitfadengestütztes Interview (T1)

Die Erstellung des Leitfadens für das Prä-Interview, also das Interview vor Beginn des Praxissemesters (T1) erfolgte theoriegeleitet (siehe Anhang 1)<sup>30</sup>. Orientierung für die

---

<sup>30</sup> Der Leitfaden für die Erhebung zu T1 wurde mit zwei freiwilligen Studierenden des 5. Bachelorsemesters pilotiert. Die Fragen wurden geringfügig umformuliert, wobei der Fokus hauptsächlich darauf lag, kürzere und in der Interviewsituation leichter zu verstehende Fragen

Fragenkomplexe, die Aufschluss über die Überzeugungen der Studierenden zum Lehren und Lernen von Politik und ihre epistemologischen Überzeugungen im Kontext von Politik geben sollen, bot die von Weschenfelder entwickelte Konzeptualisierung der Überzeugungsdimensionen (Weschenfelder 2014, 177 und 180). Die Items ihrer quantitativen Studie basieren auf Items und Skalen der MT21 Studie (Müller u.a. 2008), einer gekürzten Version der von Grigutsch u.a. angewandten Skalen (Grigutsch u.a. 1998) sowie Items von Krettenauer (2005).

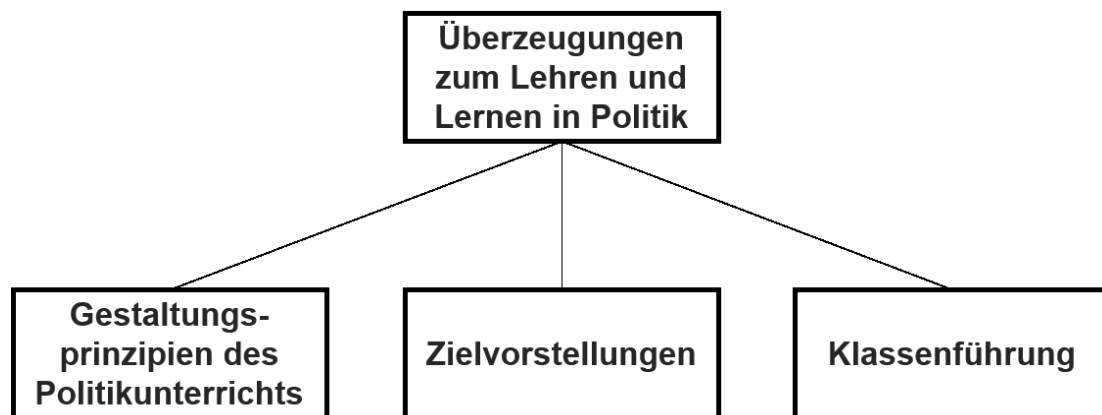


Abbildung 5: Reduzierte Konzeptualisierung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik nach Weschenfelder (2014, 180)

Die so entstandene Konzeptualisierung der Kategorien zu epistemologischen Überzeugungen zu Politik und den Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik waren folglich der Ausgangspunkt der Fragenkomplexe der hier angewandten Leitfäden für die Erhebungsphasen T1 und T3, wobei die von Weschenfelder weiter ausdifferenzierten Kategorien nur in ihrer groben Struktur angelegt wurden und durch die hier diskutierte qualitative Studie induktiv ausgearbeitet wurden.

Der so erstellte Leitfaden wurde in Anlehnung an die Binnendifferenzierung der Kognitionserhebung der Dialog-Konsens-Methode des FST angewandt. Die fünf Fragenkomplexe wurden so angelegt, dass „die einzelnen Fragen solche Aspekte thematisieren, die später möglichst problemlos entsprechend den Regeln der Strukturrekonstruktion in Konzept-Kärtchen ‚übersetzbar‘ sind“ (Scheele/Groeben 2010, 509).

---

zu formulieren. Außerdem wurden die Leitfäden um eine weitere Frage zu Beginn des Interviews ergänzt, um den Einstieg in das inhaltliche Interview zusätzlich zu erleichtern.

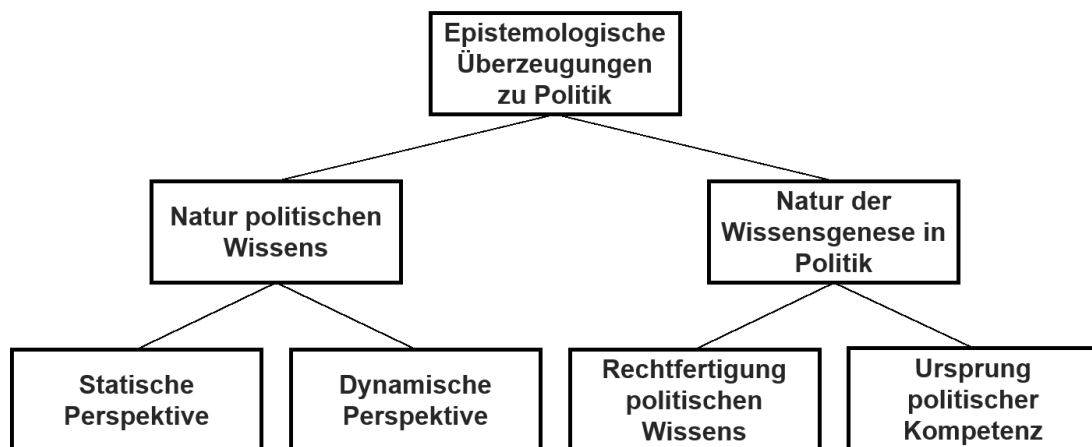


Abbildung 6: Reduzierte Konzeptualisierung der epistemologischen Überzeugungen in Politik nach Weschenfelder (2014, 177)

Um eine Beeinflussung der Studierenden und Antwortverhalten im Sinne der sozialen Erwünschtheit möglichst gering zu halten, wurde der Leitfaden so offen und explorativ gestaltet wie möglich. Das bedeutet, dass nicht explizit nach den von Weschenfelder eröffneten Dimensionen gefragt wurde, sondern vielmehr durch offene Fragen ein Erzählimpuls gegeben und somit eine Narration provoziert wurde, um einen möglichst natürlichen Gesprächsverlauf zu generieren. Diese Entscheidung trug ferner der Feststellung Buehls und Alexanders Rechnung, „although individuals may hold *beliefs* about knowledge and knowing, they lack the language to fully articulate their conceptions” (Buehl/Alexander 2001, 388). So wurde weder bei der Auswertung der Daten eine Quantifizierung der gewählten Wörter vorgenommen, noch wurden durch einen engen Leitfaden die entsprechenden Begriffe vorgeprägt. Vielmehr wurden durch die evozierte Narration und gezielte, spezifizierende Nachfragen, die individuellen Definitionen bzw. ggf. eine Umschreibung der Überzeugungen zugelassen. Hierbei wurde dem natürlichen Gesprächsfluss gegenüber der Chronologie des Leitfadens der Vorrang gegeben. Dieses Vorgehen berücksichtigt erstens, dass Überzeugungen als sehr individuell beschrieben werden und folgt zweitens den Strukturannahmen der Dialog-Konsens-Methode, um ein möglichst genaues Bild der Innensicht des Menschen, in diesem Fall der Überzeugungen, zu gewinnen. Es stellte sich also die Frage, inwiefern eine externe Strukturierung das angestrebte Ergebnis, nämlich die tatsächliche, persönliche und affektive Äußerung von Überzeugungsstrukturen, bringen konnte. Durch den offenen Erzählcharakter und die entsprechend offenen, durch die Konzeptualisierung Weschenfelders hintergründig strukturierten Impulse, sollte den Interviewpartner\_innen die Gelegenheit gegeben

werden, so unbeeinflusst und offen wie in einer Interviewsituation möglich, zu antworten. Nach zwei allgemeinen Erzählimpuls zu Einstieg in die Interviewsituation („Aus welchen Gründen hast du dich für das Fach Politik entschieden“ und „Das Praxissemester steht vor der Tür – wie geht es dir damit?“), wurden mit Fragen bzw. Impuls die Kategorien *Klassenführung im Politikunterricht* (z.B. Wie würdest du die Rolle der Lehrerin/ des Lehrers im Politikunterricht beschreiben?“ oder „Wie möchtest du mit Problemen im Politikunterricht umgehen?“), *Gestaltungsprinzipien des Politikunterrichts* (z.B. „Wie würdest du guten Politikunterricht beschreiben?“) und *Zielvorstellungen* (z.B. „In Hinblick auf deinen Politikunterricht im Praxissemester – welche Kompetenzen möchtest du bei den Schülerinnen und Schülern speziell fördern?“) im Politikunterricht die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik abgefragt. Mit den Kategorien *Natur politischen Wissens* (z.B. „Wie würdest du dein individuelles Verständnis von politischem Wissen beschreiben?“) und *Natur der Wissensgenese in Politik* (z.B. „Woher kommt politisches Wissen?“) wurden die epistemologischen Überzeugungen der Studierenden zu Politik erhoben. Die Fragen erfolgten, wie bereits angedeutet, keiner unmittelbaren Chronologie, sondern wurden je nach Gesprächsverlauf variiert und in der Reihenfolge an die Erzählung angepasst.

### **Leitfadengestütztes Interview (T3)**

Die Interviewfragen für die Erhebungsphase T3, also das Post-Interview im Anschluss an das Praxissemester, orientieren sich an dem Leitfaden von Erhebungsphase T1 und, wie auch bereits beim ersten Interview, an dem jeweiligen Erzählkontext der Teilnehmenden. Der Leitfaden wurde insofern angepasst, als dass die Fragen nun die erlebten Eindrücke aus dem Praxissemester aufnehmen mussten. Wie bereits im ersten Interview (T1) wurden die Überzeugungen zum Lehren und Lernen mittels Fragen zu den Kategorien *Klassenführung im Politikunterricht* (z.B. „Wie hast du deine Rolle im Politikunterricht wahrgenommen?“ oder „Wie bist du mit Problemen im Politikunterricht umgegangen?“), *Gestaltungsprinzipien des Politikunterrichts* (z.B. „Wie hast du deinen Politikunterricht didaktisch gestaltet?“) und *Zielvorstellungen* (z.B. „Die Förderung welcher Kompetenzen war dir in deinem Politikunterricht besonders wichtig?“) erhoben. Während die Fragen, die Aufschluss über die Überzeugungen zum Lehren und Lernen geben sollen, den Perspektivwechsel der Studierenden durch die Art der Fragestellungen direkt berücksichtigen mussten, konnten die Fragen zu den epistemologischen Überzeugungen zu Politik ohne eine neue Formulierung übernommen werden.

Den fünf Fragenkomplexen wurden zwei weitere Fragenkomplexe vorangestellt, mit denen die *Rahmenbedingungen des Praxissemesters* (z.B. die Atmosphäre an der

Praktikumsschule, Unterricht in GuP, WUK oder Politik etc.), sowie das wahrgenommene Verhältnis von *Theorie und Praxis* (z.B. der wahrgenommene Einfluss des fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studiums auf die Unterrichtsrealität) erhoben wurden. Den Fragen wurde jeweils, wenn nötig, eine Frage nach Begründungen angeschlossen. So sollte nicht nur erhoben werden, inwiefern sich die im ersten Interview geäußerten Überzeugungen im tatsächlichen Erleben widerspiegeln, sondern vielmehr der aktuelle Begründungszusammenhang für Planungsentscheidungen und Handeln im Unterricht erfragt werden.

### 3.1.2.2 CMaps (T2a und T2b)

Die durch die leitfadengestützten Interviews (T1 und T3) realisierte Erhebung fand Ergänzung durch einen reflektierenden Visualisierungsprozess (T2a und T2b) mit einer Teilgruppe (N=6; Gruppe A) der Probanden, der an den Prozess der Strukturrekonstruktion der Dialog-Konsens-Methode angelegt ist. Wie schon im Abschnitt 2.1.1.2 expliziert, kann das Verfahren herangezogen werden, „um subjektive Theorien im Dialog-Konsensverfahren zu rekonstruieren“ (Reusser u.a. 2011, 484). Aufgrund der relativen Nähe subjektiver Theorien zu den hier erhobenen Überzeugungen eignet sich dieses Verfahren, wie auch im Kontext dieser Arbeit, um die entsprechenden Überzeugungsstrukturen offenzulegen. Außerdem bietet sich hier auch ein in der bisherigen Forschung, wie oben ausgeführt, für die intrinsisch motivierte Veränderung von Überzeugungen relevanter Gesprächs- und Reflexionsanlass für die Studierenden. So kann, laut Patrick und Pintrich, mit einer derartigen Visualisierung eine Reflexion über die eigenen Überzeugungen angestoßen werden: „Activities such as concept maps and models can help students objectify their beliefs“ (Patrick/Pintrich 2001, 139).

Mithilfe der Software „CMaps“ wurden so genannte CMaps erstellt, die eine Visualisierung der impliziten und expliziten Überzeugungen ermöglichen und eine Variation der Strukturrekonstruktion aus dem FST darstellen. Die hier durch die Software CMaps realisierte Strukturlegetechnik findet, wie bereits beschrieben, bisher besonders im Kontext qualitativer Studien zu subjektiven Theorien Verwendung (Müller 2004); die dort explizierten Vorteile einer derartigen Befragung werden auch im Kontext von Überzeugungen erwartet. So können, ähnlich den subjektiven Theorien, die den individuellen Überzeugungen inhärenten, oft auch impliziten, Strukturen rekonstruiert werden. Interessant ist die Technik insbesondere, da nicht nur die jeweiligen Überzeugungen, sondern auch ihre Zusammenhänge, Unterkategorien und Abhängigkeiten visualisiert werden können. Dabei sollen auch so genannte Überzeugungssyndrome, also sich gegenseitig ergänzende oder widersprechende Überzeugungen



bezüglich verschiedener Überzeugungsdimensionen, identifiziert und der Einfluss reflektierender universitärer Begleitung untersucht werden. Wird die Strukturlegetechnik klassischer Weise mithilfe von Karten z.B. auf einem Tisch angewandt, soll hier die Software CMaps eine Möglichkeit bieten, die digitalen „Karten“ mithilfe weniger Klicks zu verbinden, zu ergänzen und nach Beendigung der Sitzung zu sichern. Die Technik wurde also im Sinne des hier relevanten Erkenntnisinteresses adaptiert und angepasst.

Auf Grundlage der im ersten Interview (T1) individuell gegebenen Antworten wurden entsprechend dazu individuelle keyword-sets extrahiert und den Studierenden vorgelegt (T2a). Dieser Termin fand ca. sieben Unterrichtswochen nach Beginn des Praxissemesters statt. Diese keywords (Substantive, Adjektive oder auch kurze Phrasen) sind jene Schlüsselbegriffe, die die jeweiligen Interviews prägten. Je nach Interview variiert die Zahl dieser keywords zwischen 29 und 57. Diese große Varianz erklärt sich erstens durch die sehr variable Länge der Interviews (T1), die wiederum auf das jeweilige Erzählverhalten der Interviewpartner\_innen zurückzuführen ist. Zweitens wurden nicht in allen herangezogenen Interviews gleich viele Themen benannt, was entsprechend die Zahl der keywords beeinflusste. Für die Analyse der CMaps ist jedoch eine vergleichbare Anzahl der keywords nicht relevant, da die CMaps der individuellen Analyse dienen sollen, nicht des Vergleichs zwischen den Teilnehmenden. Die individuell extrahierten keywords wurden in einem Einzelgespräch (T2a) eigenständig von den Studierenden ergänzt, organisiert, in Beziehung gesetzt und kommentiert. Hierfür wurden die keywords in blauer Farbe in der CMap-Software präsentiert (siehe Anhänge 3-8).

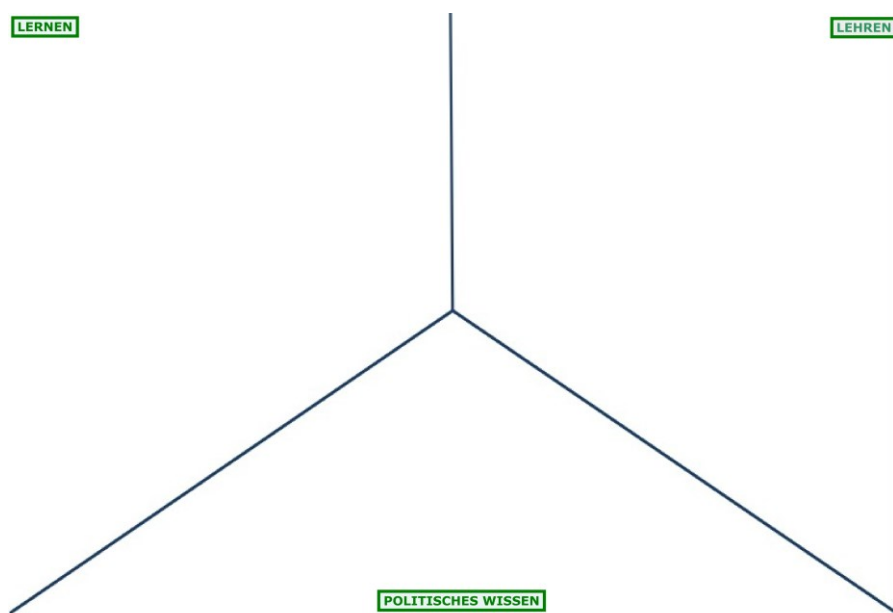


Abbildung 7: Hintergrundfolie für die Erstellung der individuellen CMaps



In diesem Prozess werden keine Regeln im Sinne der Dialog-Konsens-Methode etabliert. Durch eine Hintergrundfolie und drei strukturierende Begriffe (Lernen, Lehren und politisches Wissen), die die dem Leitfaden inhärenten Perspektiven aufgreifen und sich an den in Abschnitt 2.1.2 als strukturierend anerkannte Klassifizierung<sup>31</sup> orientieren, wird den Studierenden aber eine Hilfestellung gegeben (siehe Abbildung 7: Hintergrundfolie für die Erstellung der individuellen CMaps). So soll den Studierenden der Einstieg in das Programm und der Sortierprozess erleichtert werden. Dieses Angebot wurde von fünf der sechs Studierenden der Gruppe A angenommen. Der Studienteilnehmer MAXIMILIAN präferierte die Erstellung einer CMap ohne strukturgebende Folie, wie in Anhang 5 zu sehen ist.

Die Studierenden wurden gebeten, die ihnen vorgelegten keywords in eine für sie logische Struktur zu bringen und zu verknüpfen, sowie für sie nicht relevante oder nicht mehr nachvollziehbare keywords zu eliminieren (Scheele/Groeben 2010, 512). Sie organisierten die Begriffe weitestgehend eigenständig, wurden lediglich durch Nachfragen zu einer Explizierung ihrer Gedanken angeregt und bei technischen Schwierigkeiten bei der Bedienung der Software unterstützt. Sie wurden ferner gebeten, bei Bedarf weitere Begriffe hinzuzufügen und diese in roter Farbe zu ergänzen.

Dieses Verfahren wurde in der Erhebungsphase T2b, wiederum ca. sieben Unterrichtswochen später als T2a, wiederholt und die zu T2a erstellte Struktur weiterentwickelt. Hierfür wurde den Studierenden ihre zu T2a individuell gestaltete CMap wiedervorgelegt. Die Studierenden wurden gebeten, die Struktur in Abhängigkeit ihrer momentanen Situation und unter Beeinflussung der jeweiligen Praxissituation zu ergänzen, zu verändern oder auch zu bestätigen. Ergänzende Begriffe wurden in grüner Farbe eingefügt.

Die so entstandenen CMaps variieren stark in ihrer visuellen Darstellung. So ergänzten einige Studierende die CMap im zweiten Termin (T2b) mit bis zu 82 neuen Begriffen, ein Studierender ergänzte sie zu T2b mit lediglich einem neuen Begriff. Die Platzierung der Begriffe stellt dabei keine Hierarchisierung (bzw. größere oder geringere Nähe zu anderen keywords) dar. Lediglich die Zuordnung zu den drei Feldern (Lehren, Lernen und politisches Wissen), die Zuordnung der keywords auf eine der Trennlinien, sowie die durch Verbindungslinien gekennzeichneten Verbindungen stellen eine Bedeutung dar.

---

<sup>31</sup> Differenzierung des Lehr-Lern-Kontextes nach Woolfolk-Hoy (2006) in Überzeugungen zum Lehren von Politik, Überzeugungen zum Lernen von Politik und epistemologische Überzeugungen zu Politik.

Die Studierenden wurden nach Abschluss des Praxissemesters gebeten, ihre individuellen CMaps schriftlich zu reflektieren und die eigene Entwicklung zu beschreiben (T4). So werden die Antworten der Studierenden zusätzlich zu der Bitte um Explikation und die im Erstellungsprozess getätigten Nachfragen kommunikativ validiert.

### **3.1.2.3 Schriftliche Reflexionen der CMaps (T4)**

Die schriftliche Reflexion der CMaps erfolgte durch die sechs an dieser Teilstudie involvierten Studierenden (Gruppe A) im Rahmen des Portfolios, das jede\_r Studierende am Ende des Praxissemesters als unbenotete Prüfungsleistung einreichen muss. Den Studienteilnehmer\_innen wurde dabei freigestellt, ob sie das Kapitel, das der Reflexion der CMaps dienen sollte, an alle Prüfer\_innen und integriert in das Portfolio einreichen wollten, oder das infrage stehende Kapitel nur an die Verfasserin dieser Arbeit schicken wollten. Die so im Portfolio entstehende Lücke wurde von den Prüfer\_innen des Moduls anerkannt.

Die Studierenden wurden gebeten, unter Rückbezug auf ihre individuellen CMaps ihre Rolle im Politikunterricht zu rekapitulieren, zu reflektieren, was ihnen im Rahmen des im Praxissemester geleisteten Unterrichts besonders wichtig war, welche Rolle die Mentor\_innen spielten, und vor allem, wie sie ihre eigene Entwicklung beurteilen. Diese Reflexionstexte können als Validierung der CMaps betrachtet werden und geben zudem einen Hinweis auf den Einfluss der Erhebung auf die individuelle Entwicklung der Studierenden.

### **3.1.3 Reflexion des intervenierenden Potenzials des Forschungsdesigns**

Wie in dem vorhergegangenen Abschnitt bereits angedeutet, konnte ein Einfluss der Erhebungsmethodik auf die Studierenden nicht ausgeschlossen werden. So können insbesondere die Erhebungsphasen T2a und T2b als Erhebungsinstrumente mit intervenierendem Potenzial verstanden werden. Dies liegt darin begründet, dass hier den Planungsentscheidungen und dem Unterrichtshandeln sowie auch dem emotionalen Erleben der Praxissituation durch die Ausformulierung der Beziehungen zwischen den keywords und den erbetenen Begründungen eben dieser Aspekte eine ungewöhnlich große Aufmerksamkeit geschenkt wurde. So äußert MIA beispielsweise

Eine verstärkte kollegiale Zusammenarbeit sowie Unterstützung hätte ich auch gerne im Praxissemester erlebt. Umso dankbarer war ich für die Gespräche zur Erstellung der CMaps parallel zum Praxissemester. Die Gespräche boten mir einen

persönlichen Raum, um über meine Gedanken und Eindrücke während des Praxissemesters zu sprechen (Mia T4).

Dem Bedenken, dass die Studie so die eigenen Ergebnisse verfälscht haben könnte, ist jedoch entgegenzusetzen, dass ähnliche Beeinflussungen, nämlich das interessierte und zu Reflexion anregende Nachfragen, ebenfalls in nicht nachvollziehbarer Ausprägung im privaten oder auch schulischen Raum stattfinden kann. Die Forscherin blieb während der Termine zur Erstellung der CMaps stets passiv, brachte keine eigenen Meinungen, Wertungen oder Fremdmaterial (wie z.B. Vignetten o.ä.) in die Erhebungssituation hinein, wodurch das intervenierende Potenzial der Erhebungssituation auf die rein strukturelle Situation, nicht aber auf inhaltlichen Fremdeinfluss zurückzuführen ist. So wurde in jeder Erhebungsphase drauf Wert gelegt, den Überzeugungen der Studienteilnehmer\_innen mit offenen Fragen und narrativen Impulsen zu begegnen und die getätigten Äußerungen nicht zu kommentieren. Gleichwohl wurde in der Darstellung der Ergebnisse eine Trennung der Gruppen A und B vorgenommen, um etwaige intervenierende Einflüsse so auch im Vergleich mit der jeweiligen Gruppe einschätzen zu können. Eine bewusste Beeinflussung bzw. Intervention wurde folglich vermieden, ist aber in Anbetracht der als Längsschnittstudie angelegten Erhebung nicht gänzlich auszuschließen und wird in der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt.

## **3.2 Auswertung**

### **3.2.1 Verarbeitung der Daten**

Die Interviews wurden mit Einwilligung der Interviewpartner\_innen mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend mit Hilfe von MAXQDA (1989-2017) transkribiert. Aus forschungspragmatischen Gründen und in Abhängigkeit der Erkenntniserwartung wurde jedes gesprochene Wort verschriftlicht, wobei auf die Verzeichnung von paralinguistischen Signalen und prosodischen Merkmalen verzichtet wurde. Da diese für die angestrebte Analyse und Beantwortung der Forschungsfragen keine Relevanz darstellen, kann so der Zugang zum Material erleichtert werden, indem der „Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages“ (Kuckartz u.a. 2008, 27) gesetzt wird. Eine Glättung des Textes hinsichtlich grammatischer Regeln fand nicht statt, um eine nachträgliche Verfälschung des gesprochenen Wortes zu verhindern. Diese Entscheidung hatte zur Folge, dass einige Passagen aufgrund semantischer Mehrdeutigkeit nicht in die

Analyse einbezogen werden konnten (Dresing/Pehl 2015, 17-18). Im Redefluss unvollständige oder abgebrochene Sätze werden in den zitierten Textpassagen in Abschnitt 4 mit einem Schrägstrich (/) kenntlich gemacht<sup>32</sup>.

Sämtliche personenbezogenen Daten wurden anonymisiert. Die Teilnehmenden wurden chronologisch nach der terminlichen Abfolge der Interviews zu T1 mit den von der Gesellschaft für deutsche Sprache e.V. erhobenen beliebtesten Vornamen des Jahres 2014 benannt. Ein Rückschluss auf die jeweiligen Studierenden ist somit nicht möglich. Die Schulen werden lediglich hinsichtlich der Schulform verortet, sämtliche ergänzende Ortsnennungen werden abgekürzt. Nennen die Studierenden in den Interviews Namen von Mentor\_innen, Kommiliton\_innen o.ä., werden diese ebenfalls mithilfe der beliebtesten Vornamen 2014 anonymisiert bzw. mit der Beziehungszuschreibung versehen.

### 3.2.2 Aufbereitung der Daten

Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte theoriegeleitet nach Saldaña (2009), indem in zwei Codier-Zirkeln das Material sortiert wurde. Hierbei wurden zunächst mithilfe der Elementen-Methode des deskriptiven Codierens (ebd., 46) in einem ersten Auswertungsschritt deduktive Kategorien an das Material angelegt. Die Entwicklung dieser Kategorien fußt dabei auf der theoriegeleiteten Erstellung des Interviewleitfadens, wodurch die durch die Leitfragen determinierte latente Struktur der verschriftlichten Interviews in dem deduktiven Kategoriensystem widergespiegelt wird. Bildeten diese Kategorien nun die Schablone für den Analyseprozess, wurden in einem ersten Analyseschritt diejenigen Textabschnitte, die einen inhaltlichen Gehalt im Sinne der Fragestellungen aufwiesen, den deduktiven Kategorien zugeordnet, induktiv neue Kategorien gebildet oder Unterkategorien eröffnet.

Für den ersten Codier-Zirkel wurden zunächst die Niederschriften der Post-Interviews herangezogen, da diese Interviews den Status Quo der Überzeugungsstrukturen der Proband\_innen darstellen und so den nächsten Einfluss hinsichtlich künftiger Studienleistung sowie Unterrichtstätigkeit haben. Dieser erste Auswertungsschritt ermöglicht, so wie es die Bezeichnung des „deskriptiven Codierens“ impliziert, eine beschreibende, thematische Klärung des Materials (Saldaña 2009, 70). Tesch (1990, 119) betont, dass hier eine klare Distinktion zwischen Thema und Inhalt getroffen werden

---

<sup>32</sup> Vgl. hierzu dieses Beispiel: „Also das hatte vielleicht auch so seine positiven Seiten, dass man vielleicht einfach ins kalte Wasser geschmissen wurde und einfach/ dass man selber guckt, wie man das gestaltet“ (Mia T3, 10).

muss, da die deskriptive Codierung das Thema erfasst, nicht aber die inhaltliche Struktur der Aussage interpretiert. Dieser Schritt ist vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Daten insofern von hoher Relevanz, da die individuellen Überzeugungen erst auf Grundlage ihrer thematischen Zugehörigkeit inhaltlich interpretiert werden sollen. Im ersten Codierschritt wird also auf thematischer, nicht aber auf inhaltlicher, Ebene eine Zuordnung vorgenommen. Die Substanz der Nachricht, also ihr inhaltlicher Gehalt, eine Wertung oder eine Bedeutungszuschreibung, wird hier explizit noch nicht erfasst.

In einem zweiten Analyseschritt wurde das Kategoriensystem hinsichtlich deskriptiver Überschneidungen und Unschärfen überarbeitet. In diesem Schritt wurden sämtliche Textstellen innerhalb der einzelnen Kategorien auf ihre Kongruenz geprüft. Bei konzeptueller Ähnlichkeit wurden Kategorien zusammengelegt, spezifiziert oder differenziert. Zu den einzelnen Kategorien wurden Ankerbeispiele aufgestellt und Merkmalszuschreibungen festgehalten. Im Anschluss an dieses Verfahren wurden alle codierten Textstellen in den Transkriptionen getilgt.

So entstanden im ersten Codier-Zirkel auf Grundlage der vorherig abgebildeten deduktiven Kategorien die wie folgt ausgestalteten, auf Grundlage der deskriptiven Codierung induktiv gebildeten Kategorien erster bis dritter Ebene. Auf die Abbildung der spezifischen Kategorien vierter und fünfter Ebene wurde aufgrund besserer Visualisierung verzichtet.

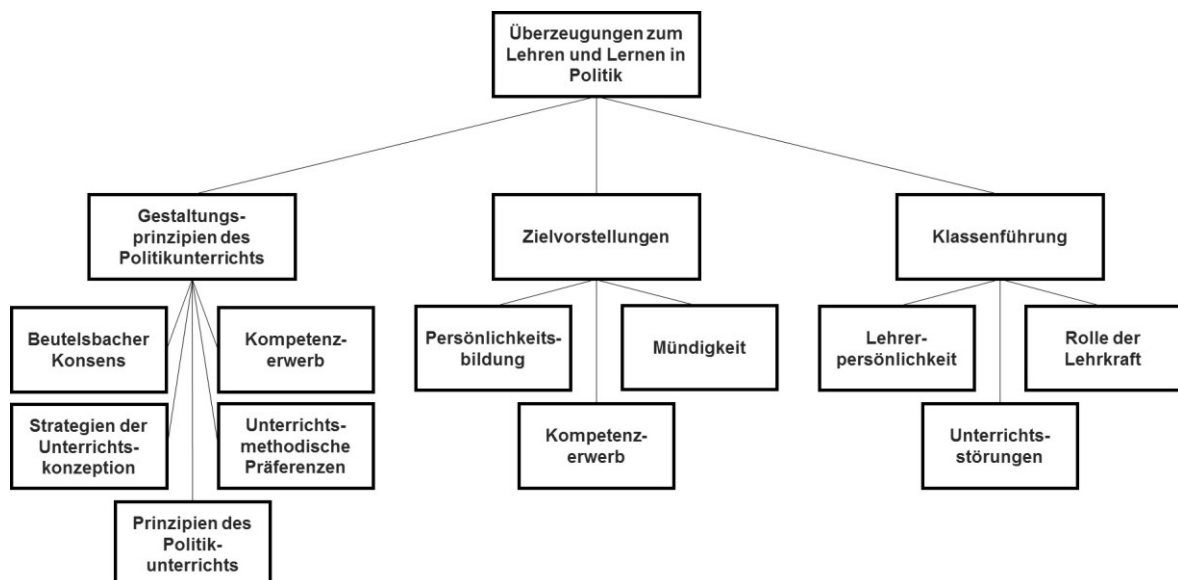


Abbildung 8: Konzeptualisierung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik nach induktiver Kategorienbildung auf Grundlage der deduktiven Kategorien

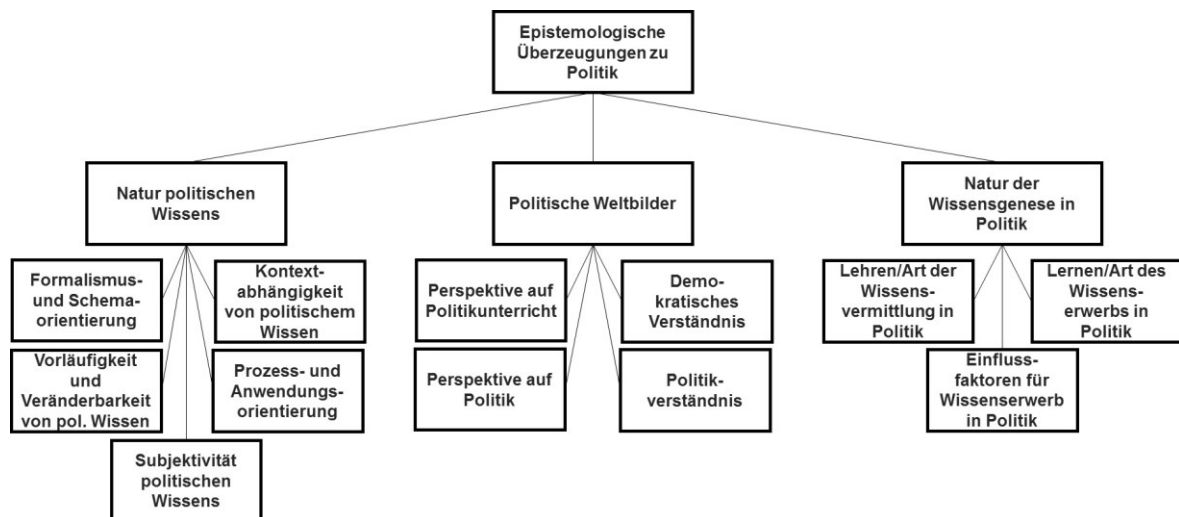


Abbildung 9: Konzeptualisierung der epistemologischen Überzeugungen in Politik nach induktiver Kategorienbildung auf Grundlage der deduktiven Kategorien

Das so auf Grundlage deduktiver Kategorien induktiv ausgearbeitete Kategoriensystem wurde angelegt, um die Analyse des Materials in einem zweiten Codier-Zirkel durchzuführen. Hierfür wurden chronologisch jeweils das Interview T1 und T3, sowie sofern vorhanden, die Reflexion der CMaps T4 eines jeden Studienteilnehmers den Kategorien zugeordnet, bevor zum nächsten Datensatz übergegangen wurde. So konnten sämtliche Daten der einzelnen Studienteilnehmer\_innen in ihrem individuellen Zusammenhang analysiert und Auffälligkeiten jeweils festgehalten werden. Auch im zweiten Codier-Zirkel wurde nach dem Prinzip des deskriptiven Codierens verfahren. Codiert wurden jeweils sinntragende Phrasen, Sätze oder Satzgefüge, keine einzelnen Wörter oder Begriffe. Die Zuordnung zu den Kategorien erfolgte folglich auf Grundlage ihres Themas, wobei die inhaltstragenden Aussagen für die spätere Analyse mitcodiert wurden. So wurde beispielsweise die Aussage

und nur weil es Frontalunterricht ist, heißt es ja auch nicht, dass es schlechterer Unterricht ist [...]. Nur es muss natürlich eine gewisse Ausgewogenheit da sein. Und wenn es mein Anspruch ist, als Politiklehrer, dass die Schülerinnen und Schüler auch lernen, selbstständig zu handeln, dann kann ich nicht die ganze Zeit vorne stehen und denen was vorturnen (I7A Maximilian, 44)

dem Code *Gestaltungsprinzipien des PU > Unterrichtsmethodische Präferenzen > eher lehrerzentrierte Ansätze in der Methodenauswahl > Lehrervortrag/Frontalunterricht* zugeordnet. Dabei wurde der inhaltliche Gehalt von MAXIMILIANS Aussage, also die Relativierung von Frontalunterricht und Begründung seiner Aussage nicht bewertet.

Dieser Schritt wurde in der inhaltsanalytischen Auseinandersetzung mit dem Material vollzogen, indem verschiedene Überzeugungsdimensionen mithilfe einer skalierenden Strukturierung im Sinne der qualitativen Sozialforschung nach Mayring (2015) miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Diese Skalierung wurde mithilfe von Netzdiagrammen abgebildet, die eine Visualisierung der individuellen Entwicklung der Überzeugungsdimensionen der einzelnen Studienteilnehmer\_innen darstellen sollen. An dieser Stelle wird wiederholt explizit darauf hingewiesen, dass ein Vergleich der Überzeugungsstrukturen zwischen den einzelnen an der Studie teilnehmenden Studierenden nicht angestrebt wird. Es wird lediglich eine Skalierung auf individueller Ebene und im Vergleich zwischen den Erhebungsphasen T1 und T3 vorgenommen.

### 3.2.3 Analyse der Daten durch die skalierende Strukturierung

Die Analyse der durch die deskriptive Codierung aufbereiteten Daten erfolgt in Anlehnung an eine skalierende Strukturierung. Diese hier gewählte Form der strukturierenden Inhaltsanalyse ist besonders in den Kommunikationswissenschaften etabliert und eignet sich somit auch für die Analyse der hier vorliegenden Daten (ebd., 106). So können mithilfe der skalierenden Strukturierung die Aussagen der Studierenden hinsichtlich ihrer Überzeugungsstrukturen untersucht werden, indem über eine sechsstufige Skala die Aussagen skaliert werden und so ein Vergleich zwischen den Erhebungsphasen T1 und T3 angestrebt wird. Zunächst werden die Analyseeinheiten festgelegt. Bei der Festlegung der Analyseeinheiten wird von den in zwei Codier-Zirkeln mithilfe des deskriptiven Codierens entwickelten Kategorien ausgegangen.

Für die Analyse des Materials werden jene Kategorien bestimmt, die die Beantwortung der Forschungsfragen ermöglichen. Kategorien, die allgemeine fachunspezifische Aussagen zusammenfassen, werden zunächst nicht in die Analyse integriert, werden jedoch in Abhängigkeit ihres erklärenden Potenzials (z.B. Aussagen über das individuellen politische Verständnis, die Einfluss auf Argumentationsstrukturen haben können) in die individuelle Analyse einbezogen. So können die Kategorien zur Erfassung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik *Gestaltungsprinzipien des Politikunterrichts*, *Zielvorstellungen für den Politikunterricht*, *Klassenführung im Politikunterricht*, sowie die Hauptkategorien zur Erfassung epistemologischen Überzeugungen *Wissensgenese in Politik* und *Natur politischen Wissen* in die Analyse einbezogen werden. In den folgenden Grafiken (Abbildung 10 und Abbildung 11) sind die



Hauptkategorien mit ihren Unterkategorien erster Ordnung zu sehen. Die grau hinterlegten Kategorien bilden die Analyseeinheiten für die skalierende Strukturierung<sup>33</sup>.

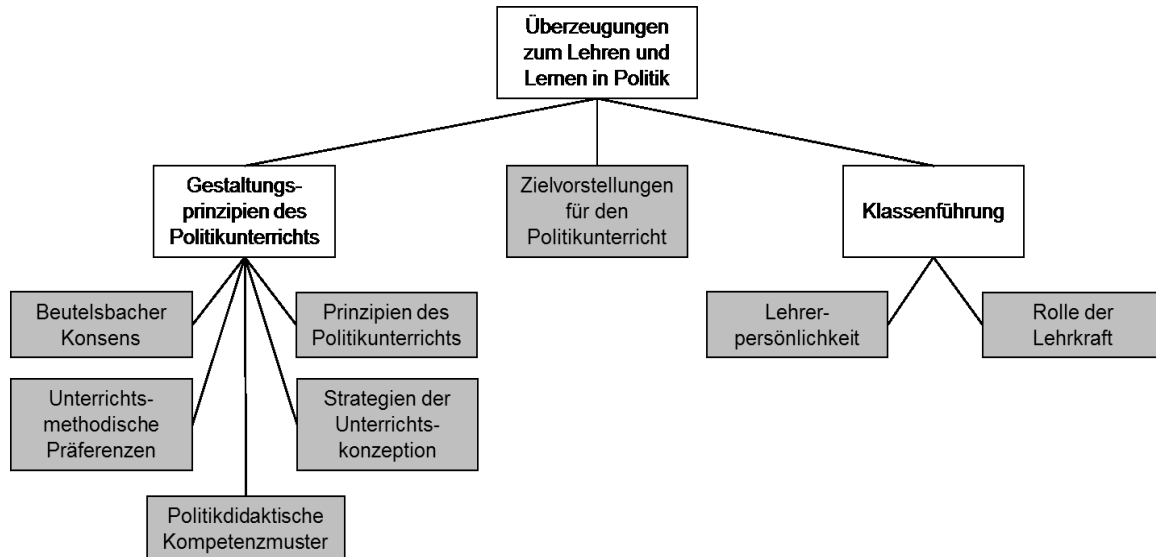


Abbildung 10: Konzeptualisierung der Kategorien zu Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik für die skalierende Strukturierung

In einem zweiten Schritt werden die Einschätzungsdimensionen festgelegt (Mayring 2015, 107). Hierbei erfolgt eine Orientierung an Schommer-Aikins, die von einer mehrdimensionalen Struktur der Überzeugungsdimensionen ausgeht und hierbei eine Einordnung der Überzeugungen auf einem Kontinuum zwischen den Polen naiv und sophisticated vorgeschlägt (Schommer-Aikins 2008). Sie definiert naive Überzeugungen als Überzeugungen, die Wissen als „simple, certain, knowledge, that is handed down by omniscient authority“ (ebd., ohne Seite), also sicheres, *einfaches/grundlagenorientiertes* und von einer oberen Stelle durch Transmission vermitteltes Wissen versteht. Sie fasst die Merkmale, die diesen naiven Pol des Kontinuums beschreiben, als „basic level thinking (BLT)“ (ebd.) zusammen. Sophisticated Überzeugungen wiederum stellt sie in Abhängigkeit von „higher order thinking (HOT)“ (ebd.). Diese Denkweisen beschreiben Überzeugungen, die Wissen als komplex und vorläufig, sowie basierend auf Argumenten

<sup>33</sup> Diese Entscheidung fiel auf Grundlage der Tatsache, dass besonders die Unterkategorien aufgrund geringerer Nennungen/codierter Textstellen im Bereich der epistemologischen Überzeugungen keine skalierende Strukturierung auf dieser Ebene zuließen.



und Beweisen, verstehen. Sophistizierte Überzeugungen würden repräsentiert durch kritisches Denken, Darstellung und Anwendung (ebd.).

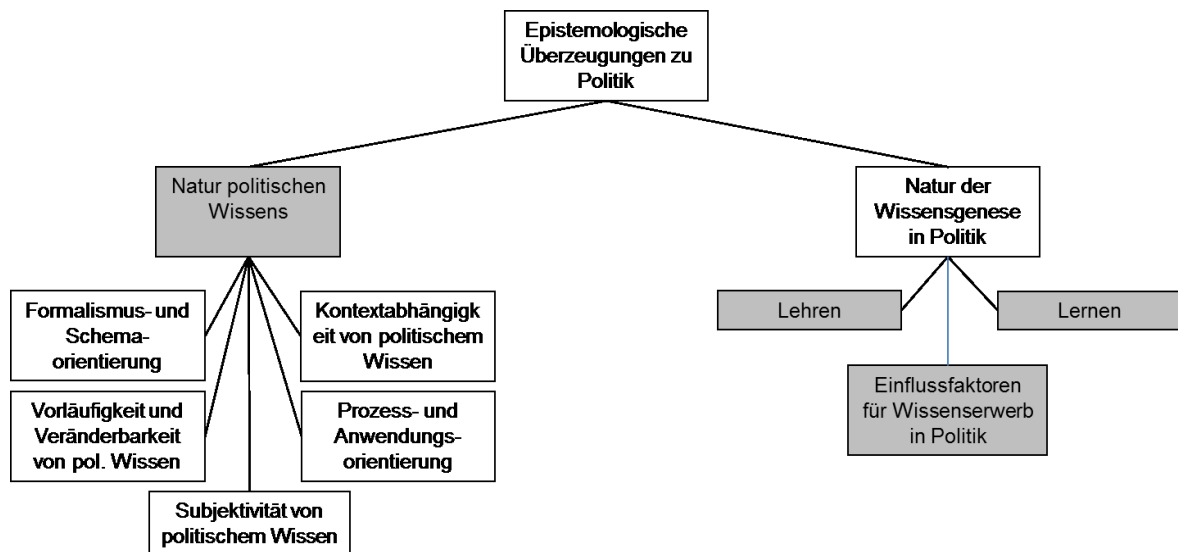


Abbildung 11: Konzeptualisierung der Kategorien zu epistemologischen Überzeugungen zu Politik für die skalierende Strukturierung

Für die Operationalisierung der vorliegenden Daten wurden die Pole *naiv* und *sophistiziert* in eine skalierende Strukturierung „übersetzt“ und mit jeweils drei Merkmalszuschreibungen versehen. So wurden für die naive Ausprägung die bestehenden Merkmalszuschreibungen induktiv ergänzt durch das Merkmal *idealistisch*. Diese induktive Ergänzung resultiert aus entsprechenden Aussagen der Studierenden, die primär in den Interviews in der Erhebungsphase T3 getätigt wurden. Hier formulieren die Studierenden an verschiedenen Stellen stark idealisierte Überzeugungsstrukturen. Außerdem wurde das Merkmal *einfach/grundlagenorientiert* erweitert durch die dem Merkmal anverwandte, es aber nochmal explizierende Zuschreibung *transmissiv*. Auch das Merkmal *routiniert* wurde durch das Merkmal *opportunistisch* induktiv ergänzt, um so nicht nur routinierte Aussagen abzudecken, sondern auch jene zu erfassen, die aus einer *opportunistischen* Überzeugung resultieren. Für die sophistizierte Ausdehnung wurden die Merkmalszuschreibungen *komplex* und *kritisch* ebenfalls induktiv ergänzt, wodurch eine differenzierte und dem Material angemessene Analyse ermöglicht wurde. So wurde das Merkmal *komplex* induktiv erweitert zu *komplex/konstruktivistisch*. Damit greift dieses Merkmal, wie auch die Ergänzungen eines der *naiv*-Merkmale durch das Merkmal *transmissiv*, die etablierte Differenzierung zwischen transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen auf. Das Merkmal *pragmatisch/realistisch* wurde

ebenfalls induktiv als drittes Merkmal der auf eine sophistische Überzeugung hindeutenden Merkmale ergänzt. Das Merkmal *kritisch* soll insofern verstanden werden, dass hierunter auch reflektierende Äußerungen der Studierenden subsumiert werden. Die so entwickelten Merkmalszuschreibungen bilden die Einschätzungsdimensionen für die skalierende Strukturierung.

<i>naiv</i> -Merkmale	<i>sophistiziert</i> -Merkmale
einfach/grundlagenorientiert/transmissiv	komplex/konstruktivistisch
idealistisch	pragmatisch/realistisch
routiniert/opportunistisch	kritisch

Tabelle 1: Tabellarische Darstellung der naiven und sophistizierten Merkmalszuschreibungen

In einem dritten Schritt werden die Ausprägungen, respektive die Skalenpunkte bestimmt. Diese werden in Abhängigkeit der sechs Merkmalszuschreibungen (drei Merkmale je für den naiven und den sophistizierten Pol der Skala) getroffen. So werden alle für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten codierten und den Hauptkategorien zugeordneten Aussagen hinsichtlich ihrer Kongruenz mit einer oder mehreren Merkmalszuschreibungen geprüft. Diese Entsprechungen werden vermerkt und anschließend innerhalb einer jeden Kategorie und getrennt nach zu T1 und T3 getroffenen Aussagen (siehe Abbildung 10 und Abbildung 11) ausgezählt. So entfallen beispielsweise innerhalb der Kategorie *Beutelsbacher Konsens* für die Studienteilnehmerin MARIE in ihrem Interview zu T1 jeweils Übereinstimmungen mit allen drei dem sophistizierten Pol zugeordneten Merkmalen. In den Aussagen aus ihrem Interview zu T3 finden sich ebenfalls diese drei Merkmalszuschreibungen, allerdings auch das Merkmal *einfach/grundlagenorientiert/transmissiv*, das dem naiven Pol zugeordnet ist.

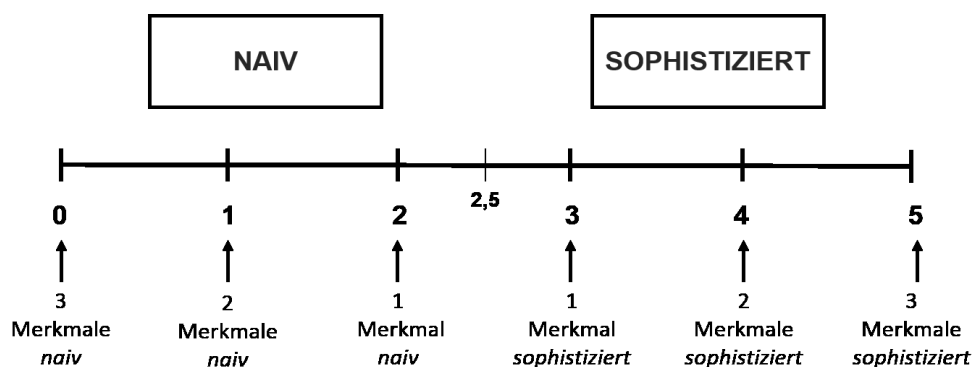


Abbildung 12: Übersetzung der binären Auszählung der Merkmalszuschreibungen auf die Skala

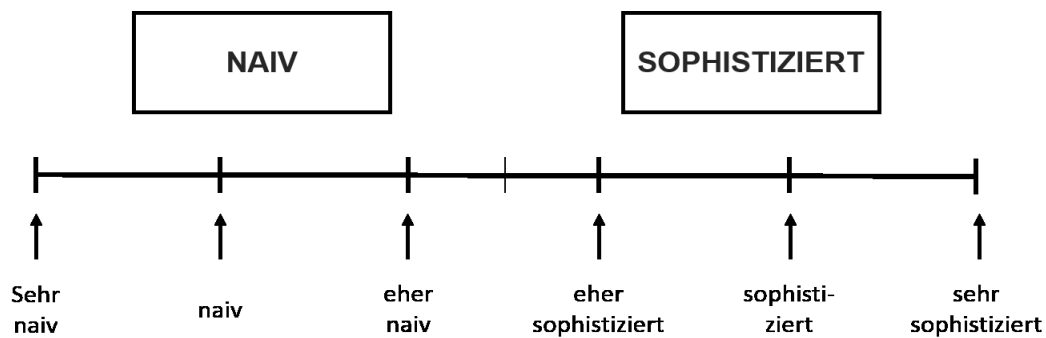


Abbildung 13: Ordinalskala der Überzeugungsdimensionen zwischen naiv und sophistiziert

Die jeweils individuell innerhalb der einzelnen Kategorien zu den einzelnen Erhebungsphasen übereinstimmenden Merkmale werden nicht nach ihrer Häufung ausgezählt. Es wurde lediglich ausgezählt, ob die einzelnen Merkmale innerhalb einer Kategorie mindestens einmal erfüllt wurden – diese Auszählung wurde anschließend für die Skalierung übersetzt. Wurde also ein naiv-Merkmal erfüllt und drei sophistiziert-Merkmale, so ergibt sich daraus die Einordnung auf der 4 (drei Merkmale sophistiziert wären eine 5, eingeschränkt durch ein Merkmal in Richtung des naiven Pols ergibt sich daraus eine 4). An dieser Stelle sei mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Skala um eine Ordinalskala handelt, die lediglich für die Visualisierung mit Zahlenwerten versehen wird.

Mithilfe dieser Zahlenwerte, die jeweils einem Ausprägungsgrad auf der Ordinalskala entsprechen (z.B.: 1 entspricht naiv, 5 entspricht sehr sophistiziert etc.), können die Ausprägungen der Überzeugungen in einem Netzdiagramm visualisiert werden. Die Netzdiagramme werden für jede\_n einzelne\_n Studienteilnehmer\_in erstellt und sollen keinen Vergleich zwischen den Studierenden anstreben. So werden die Netzdiagramme jeweils den Bedingungen angepasst und Kategorien, zu denen keine verwertbaren Aussagen getroffen wurden, aus der Visualisierung getilgt.

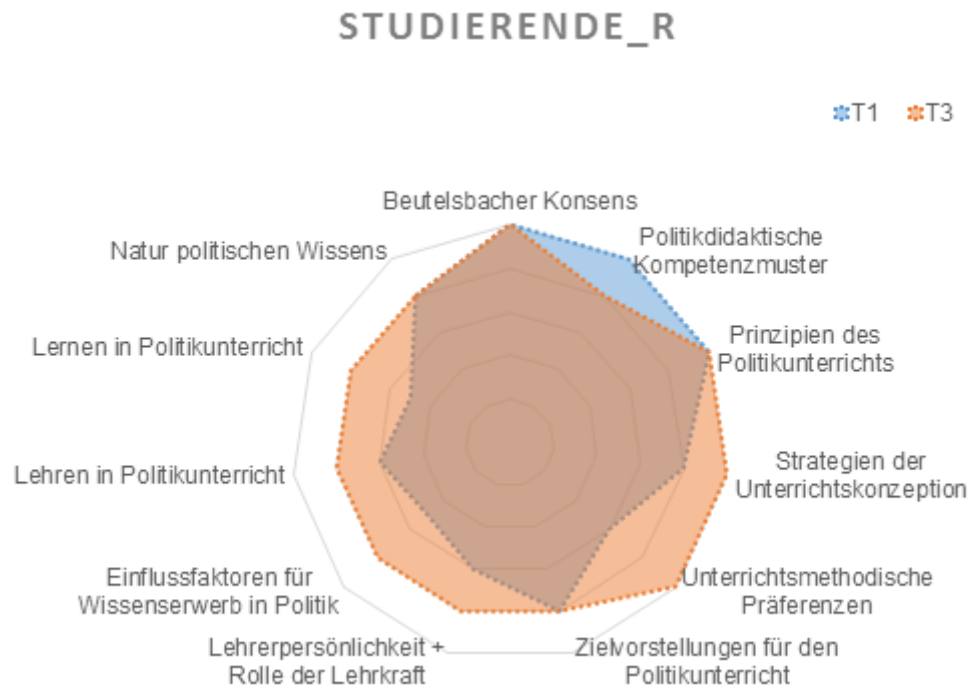


Abbildung 14: Beispiel für eine Visualisierung der skalierenden Strukturierung

Am in Abbildung 14 abgebildeten Beispiel ist zu erkennen, dass sich die Merkmalsausprägungen auf der Skala zwischen den Polen *naiv* und *sophisticziert* zwischen den Erhebungsphasen T1 und T3 verändert haben. Je weniger Fläche markiert ist, desto naiver sind die Überzeugungen der Studienteilnehmer\_innen. Am Beispiel in Abbildung 12 wird deutlich, dass die Merkmalsausprägung lediglich in der Kategorie *Beutelsbacher Konsens* stabil (*sophisticziert*) bleibt. Die Werte aller anderen Kategorien verschieben sich auf der Skala zwischen den Erhebungsphasen T1 und T3. Diese Visualisierung gibt jedoch ausdrücklich keinen Aufschluss darüber, wie sich die jeweiligen Merkmale, respektive die durch sie strukturierten Aussagen verändert haben. So wird hier nicht die Intensität oder Tiefe der Überzeugungen in den jeweiligen Kategorien visualisiert. Vielmehr wird mithilfe der Netzdiagramme veranschaulicht, ob und wenn ja, wie sich die Ausprägung der Überzeugungsdimensionen eher verändert haben oder ob diese stabil geblieben sind. Es wird also eine Orientierung für die Analyse geboten. Die explizite Analyse der auffälligsten Ausprägungen (besonders große bzw. keine Unterschiede auf der Skala) wird Gegenstand der Ergebnisdarstellung sein.

## 4 Ergebnisse der Erhebung politikdidaktischer Überzeugungen

Um der Individualität der jeweiligen Überzeugungen der einzelnen Studienteilnehmer\_innen Rechnung zu tragen, werden im folgenden Kapitel zunächst die erhobenen Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik sowie die epistemologischen Überzeugungen zum Fach Politik jeweils personenabhängig in Einzelanalysen vorgestellt. Dabei wird auf individuelle Auffälligkeiten eingegangen, ohne eine Verallgemeinerung oder einen allgemeinen Vergleich anzustreben.

Zu den jeweiligen Studierenden<sup>34</sup> wird die Entstehungssituation der Interviews reflektiert und ggf. vorhandene Besonderheiten der Praktikumssituation dargestellt, um die anschließend präsentierten Ergebnisse einzuordnen. Die politikdidaktischen Überzeugungen der befragten Studierenden werden mithilfe der in Abschnitt 3.2.3 als Analyseeinheiten bestimmten Kategorien und anhand der ebenfalls erläuterten skalierenden Strukturierung analysiert, wobei aufgrund der Menge der erhobenen Daten eine Reduzierung auf die individuell bemerkenswertesten Erkenntnisse vorgenommen wird. Die mit den jeweiligen Kategorien verbundenen Implikationen werden im Folgenden expliziert.

### 4.1 Beschreibung der Analyseeinheiten zur Erhebung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik

#### *A: Beutelsbacher Konsens*

Die Analyseeinheit *Beutelsbacher Konsens* enthält alle Äußerungen der Studienteilnehmer\_innen, mit denen sie sich explizit oder implizit auf die Inhalte des *Beutelsbacher Konsens* oder den *Beutelsbacher Konsens* allgemein beziehen und so einen Anhaltspunkt für die jeweiligen Überzeugungen bezüglich der Inhalte des *Beutelsbacher Konsenses* zulassen. Dies beinhaltet Äußerungen zum Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und der Schülerorientierung, sowie auch Äußerungen zum Einfluss der eigenen politischen Überzeugung auf die Planung und Durchführung des eigenen Politikunterrichts.

#### *B: Politikdidaktische Kompetenzmuster*

In der Analyseeinheit *Politikdidaktische Kompetenzmuster* werden sowohl jene Äußerungen analysiert, die sich auf die in Abschnitt 2.3.1.2 explizierten Elemente der

---

<sup>34</sup> Alle Namen wurden, wie in Abschnitt 3.2.1 beschrieben, anonymisiert.

politikdidaktischen Kompetenz beziehen, als auch jene Aussagen zu anders definierten Kompetenzbereichen, die nicht unbedingt Teil des klassischen politikdidaktischen Kompetenzbegriffs sein müssen.

#### *C: Prinzipien des Politikunterrichts*

Diese Analyseeinheit fasst jene Aussagen zusammen, die im Rahmen der in Abschnitt 2.3.1.3 erörterten politikdidaktische Prinzipien geäußert werden.

#### *D: Strategien der Unterrichtskonzeption*

In dieser Analyseeinheit werden jene Aussagen der Studienteilnehmer\_innen zusammengefasst, die Strategien und Überlegungen beinhalten, die die Studierenden als sinnvoll oder hinderlich für ihren Politikunterricht auffassen. Dies betrifft Aussagen zum Interesse der Schüler\_innen, zu Curricularen Vorgaben, Lernstandsdiagnosen, didaktischer Reduktion, Tagesaktualität, Ergebnissicherung und Nachhaltigkeit, Flexibilität, Transparenz und Binnendifferenzierung. Dabei liegt in den Antworten der Studierenden ein klarer Fokus auf Tagesaktualität und Schüler\_innen-Interesse.

#### *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen*

In der Analyse der *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* werden alle Aussagen berücksichtigt, die explizit oder implizit Makro- und Mikromethoden aufgreifen. Auch allgemeinere Aussagen bezüglich methodischer Vielfalt oder Sozialformen werden in die Auswertung einbezogen. So finden sich Aussagen zu sowohl schüler- als auch lehrerzentrierten Methoden in der Analyse und auch Aussagen zum Einsatz von Medien, sowohl allgemeiner oder expliziter Natur, werden in dieser Kategorie bedacht.

#### *F: Zielvorstellungen für den Politikunterricht*

Die in dieser Analyseeinheit diskutierten Textstellen lassen sich allgemein den Bereichen Persönlichkeitsbildung, Kompetenzerwerb, Wissenserwerb und konkret dem populärsten Ziel der Politikdidaktik, der politischen Mündigkeit, zuordnen.

#### *G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht*

Die Kategorie, unter der alle Aussagen zu Fragen der *Lehrerpersönlichkeit und der Rolle der Lehrkraft* zusammengefasst sind, beinhaltet sowohl die individuelle Wahrnehmung der eigenen Rolle während des Praxissemesters (z.B. als Praktikant\_in oder Lehrkraft) sowie auch die Überzeugung darüber, welche Rolle eine Lehrkraft grundsätzlich ausfüllen sollte (z.B. Erzieher\_in oder/und Moderator\_in). Außerdem werden auch persönlichkeitsbeschreibende Adjektive in ihrem Sinnzusammenhang aufgenommen (z.B. streng, empathisch oder strukturgebend).

## 4.2 Beschreibung der Analyseeinheiten zur Erhebung der epistemologischen Überzeugungen in Politik

### *H: Einflussfaktoren für Wissenserwerb in Politikunterricht*

Die Aussagen zu dieser Analyseeinheit beziehen sich sowohl auf interne als auch auf externe Einflussfaktoren. Zu den internen Faktoren zählen unter anderem das Vorwissen der Schüler\_innen und die Motivation für das Fach Politik. Die externen Faktoren werden durch die Lernatmosphäre, die Motivation der Lehrkraft sowie den Einfluss von Peergroups, Eltern und Medien bestimmt.

### *I: Lehren in Politikunterricht*

Diese Kategorie zeichnet sich durch alle Aussagen aus, die sich auf transmissive oder konstruktivistische Lehrweisen beziehen. Dabei werden didaktische und methodische Überzeugungen der Studierenden einbezogen, wodurch sich eine Schnittmenge mit der Analyseeinheit *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen* ergibt.

### *J: Lernen in Politikunterricht*

Die Analyseeinheit *Lernen in Politikunterricht* umfasst jene Aussagen der Studienteilnehmer\_innen, die sich mit der Art des Wissenserwerbs befassen. Diese können extrinsische und intrinsische Faktoren sein, wodurch sich eine Schnittmenge mit der Analyseeinheit *H: Einflussfaktoren für Wissenserwerb in Politikunterricht* ergibt.

### *K: Natur politischen Wissens*

Die letzte der elf Kategorien erfasst jene Aussagen, die die epistemologischen Überzeugungen der Studierenden betreffen. Diese können sich auf deklaratives oder prozedurales Wissen beziehen, die Subjektivität, Kontextabhängigkeit oder Vorläufigkeit von politischem Wissen beinhalten. Sie erfassen das individuelle Verständnis der Studierenden von politischem Wissen.

Die entsprechenden Analyseeinheiten/Kategorien werden zunächst chronologisch hinsichtlich der analysierten Überzeugungen in jeweils drei Analyseeinheiten und zu den Erhebungsphasen T1 und T3 dargestellt. Für die Gruppe A werden auch die Erhebungsphasen T2a, T2b und T4 integriert. Daran anschließend werden die Erkenntnisse zu den individuellen Überzeugungen für jede\_n einzelne\_n Studienteilnehmer\_in zusammengefasst, miteinander in Beziehung gesetzt und ein Vergleich zwischen den Erhebungsphasen T1 und T3/4 angestrebt, um so eine Veränderung oder Konsolidierung der persönlichen Überzeugungen aufzudecken. Ein Vergleich zwischen den Studienteilnehmer\_innen wird grundsätzlich nicht angestrebt, da wegen der geringen

Fallzahl und der hoch individuellen Überzeugungen ein solcher Vergleich für diese explorative Studie nicht zielführend wäre. Ein Vergleich wird nur dann erwähnt, wenn einzelne Studienteilnehmer\_innen sich durch einzelne Aspekte signifikant von allen anderen Teilnehmer\_innen abgrenzen.

Name	Alter	Schulform	Klassenstufe der UE	UE in Fach	Gruppe
EMMA	25	Oberschule	Sek. I	Politik	A
MIA	22	Oberschule	Sek. I	Politik	A
MAXIMILIAN	33	Gymnasium	Sek. I	Gemeinschaftskunde (Politik)	A
EMILIA	27	Gymnasium	Sek. II	Politik	A
ANNA	26	Oberschule	Sek. I	GUP (Geschichte)	A
JOHANNA	37	Gymnasium	Sek. II	Politik	A
SOPHIE	22	Oberschule	Sek. I	WUK (Erdkunde)	B
MARIE	21	Gymnasium	Sek. I	Politik	B
HANNAH	23	Oberschule	Sek. I	WUK (Politik)	B
ALEXANDER	24	Oberschule	Sek. I	GUP (Politik)	B
LUISA	27	Oberschule	Sek. I	WUK/Lernwerkstatt	B

Tabelle 2: Die Studienteilnehmer\_innen im Überblick



### 4.3 Gruppe A

Zunächst werden die Ergebnisse vorgestellt, die mithilfe jener Studierenden erhoben wurden, die zu vier Terminen für die Erhebung bereit waren (T1, T2a, T2b und T3), sowie auch die zu den Erhebungsphasen T2a und T2b erstellten CMaps in einer schriftlichen Auseinandersetzung reflektierten (T4).

#### 4.3.1 EMMA

##### 4.3.1.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation

EMMA ist in beiden Interviews sowie auch in den Terminen zur Gestaltung der CMaps sehr aufgeschlossen und wirkt selbstsicher und entspannt. Sie blickt mit einer ausgeprägten Motivation auf das Praxissemester und ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrerin (Emma T1, 12, 20). EMMA erzählt, dass sie sich nach dem Abitur zunächst für eine Berufsausbildung ohne Bezug zu Schule entschieden habe, die sie erfolgreich abschloss. Erst nach dieser Erfahrung der Ausbildungssituation trifft sie die bewusste Entscheidung für das Lehramt. Aufgrund dieses Bildungsweges und der damit einhergehenden Erfahrung kann EMMA selbstbewusst und sicher über ihr Ziel, Lehrerin werden zu wollen, reflektieren. So ist ihr auch vor diesem Hintergrund die Integration von Theorie und Praxis besonders wichtig (Emma T1, 18, 20, 22). Mit dem Praxissemester verbindet sie die Hoffnung, einen Rollenwechsel zu vollziehen, indem

man nicht so von der einen Seite in die andere direkt gedrängt wird durch das Referendariat, sondern dass man einen fließenderen Übergang hat. Wenn man vorher schon ein bisschen Erfahrungen hat (Emma T1, 24).

Auch zu den Erhebungsphasen T2a und T2b präsentiert sich EMMA selbstbewusst und offen, was durch den Eindruck zu T3 bestätigt wird. In diesem abschließenden Interview (T3) ist EMMA sehr euphorisch. Sie berichtet ausführlich über die gesammelten Erfahrungen und bezeichnet die Atmosphäre an ihrer Praktikumsschule als „einsame Spitze!“ (Emma T3, 2). EMMA sagt, sie sei „sehr sehr glücklich, dass ich da war!“ (Emma T3, 4).

Diese Wahrnehmung ihrerseits prägt das Interview in sehr hohem Maße und ist für die Analyse insofern von Interesse, da von einem einschneidenden Erlebnis in ausgesprochen positivem Sinne auszugehen ist. Während sich Überzeugungen nach Reusser nur in einer eher negativen Interpretation durch „Widerstände, Druck und Krisen verändern lassen“ (Reusser u.a. 2011, 481), kann die von EMMA dargestellte Erfahrung sowie auch der von ihr erlebte Unterricht eher im Sinne von Woolfolk Hoy u.a. als

„powerful alternative conceptions“ (Woolfolk Hoy u.a. 2006, 728) verstanden werden. Insofern kann bereits an dieser Stelle, ohne etwas vorweg nehmen zu wollen, auf eine sehr interessante Auseinandersetzung mit den sich in diesem Fall konsolidierenden Überzeugungen verwiesen werden. Diese werden im Folgenden anhand ausgewählter und besonders auffälliger Merkmale dargestellt.

#### 4.3.1.2 Ergebnisse

Wie aus der Visualisierung der Überzeugungen in der nachstehenden Grafik augenscheinlich wird, bewegen sich die Überzeugungen von EMMA hinsichtlich ihres Grades der Naivität bzw. Sophistiziertheit alle im Bereich der sophistizierten Überzeugungen. Durch das Praxissemester scheinen sie sich jedoch eher weiter in Richtung des sophistizierten Pols (T3; orange) zu entwickeln. EMMA's Überzeugungen sollen im Folgenden anhand der drei Analyseeinheiten *D: Strategien der Unterrichtskonzeption*, *G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* und *J: Lernen in Politikunterricht* präsentiert werden.

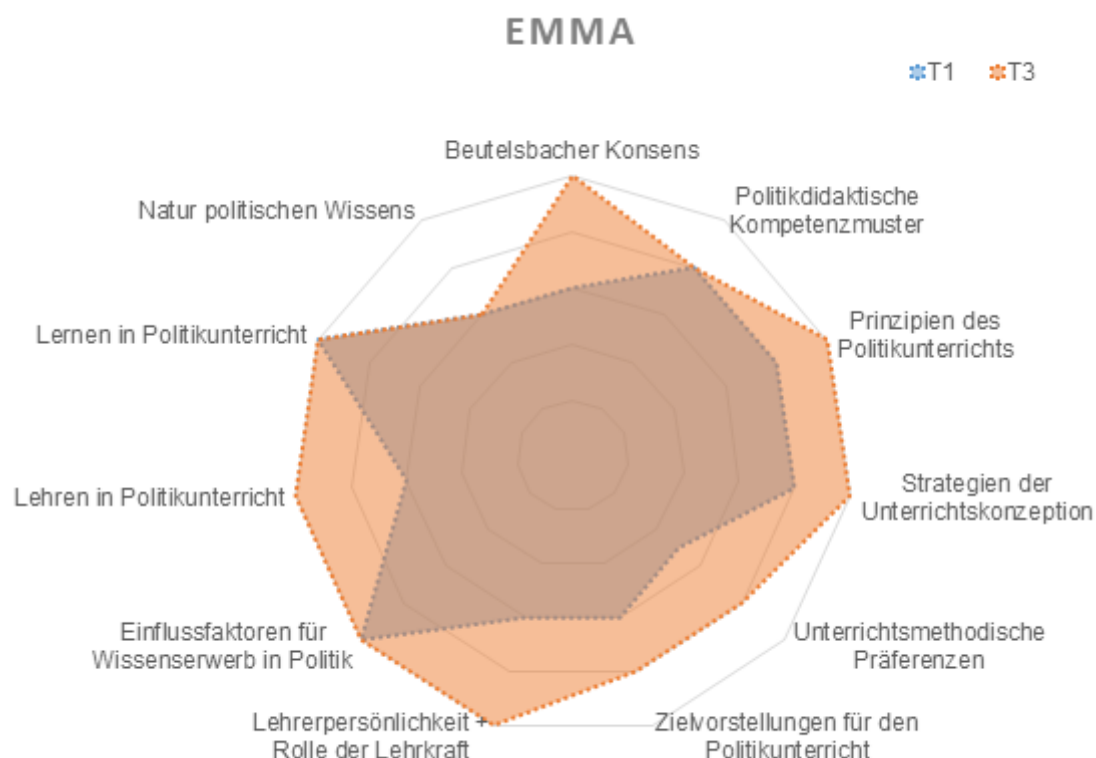


Abbildung 15: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 – Emma

*D: Strategien der Unterrichtskonzeption – T1*

Für EMMA steht im Vorfeld ihres Praxissemesters, wenn es um die *Strategien der Unterrichtskonzeption* geht, besonders die Verknüpfung der Inhalte des Politikunterrichts mit der Lebenswirklichkeit der Schüler\_innen im Mittelpunkt. Diese sei, so versteht es EMMA, besonders über die Thematisierung tagesaktueller politischer Ereignisse zu erreichen und „dass man das als Chance auch sieht da den Bogen zu schlagen“ (Emma T1, 126). Dennoch ist es ihr wichtig, dass Tagesaktualität zwar genutzt wird, um Zusammenhänge zu erklären, „aber es sollte eben nicht unterrichtslenkend sein“ (Emma T1, 126). Um den Schüler\_innen zu ermöglichen, diese tagesaktuellen Ereignisse einzuordnen, müssten die Schüler\_innen nach EMMA's Aussage „auch ein gewisses Grundgerüst haben, was aufeinander aufbaut, dass die Schüler nicht die Orientierung verlieren, sondern eben dieses Orientierungswissen ausbilden können“ (Emma T1, 126). In der Thematisierung tagesaktueller Ereignisse im Politikunterricht sieht Emma eine Möglichkeit, die theoretischen Inhalte des Politikunterrichts mit ihrer Lebenswelt zu verbinden.

Naja ich denke, dass diese tagesaktuellen Sachen grade das abbilden, dass die Schüler das Gefühl haben, das was ich hier lerne, das ist für meinen Alltag relevant und das ist nicht irgendwie was Abstraktes, was es für mich in dem Moment vielleicht erst mal ist, wenn ich es in der Schule lerne, sondern Mensch da passiert etwas, wo wirklich das verwirklicht wird, was ich im Unterricht lerne. Und anhand dessen kann ich jetzt nachvollziehen und verstehen was da grade passiert. Das bekräftigt sie ja darin, dass diese Brücke eben doch existiert zwischen Schule und Alltag. Insofern sollte man es schon aufgreifen (Emma T1, 128).

Um diesen Ziel zu erreichen, sieht sie die Verantwortung gleichsam bei den Lehrer\_innen und den Schüler\_innen:

Aber natürlich ist es auch immer ein Stück weit abhängig von den Schülern, die da vor mir sitzen. Also natürlich muss da auch eine Grundmotivation einfach da sein, ich glaub das ist Miteinander, dass das funktioniert. Man trägt seinen Teil dazu bei, man muss aber auch auf die Schüler eingehen können, dass die dann mitziehen (Emma T1, 74).

Sieht sie insbesondere die Schüler\_innen in der Pflicht, mit Motivation ihr Lernen zu gestalten, so muss in ihren Augen die Lehrkraft die Sicherung der entsprechenden Ergebnisse erwirken. Diese als *konstruktivistisch* zu verstehenden Überzeugungen bedeuten jedoch nicht, dass die Lehrkraft in EMMA's Augen die Verantwortung für das Lernen vollständig an die Schüler\_innen überträgt. Sie sieht die Lehrkraft insbesondere in Bezug auf die Sicherung der Lernergebnisse in der Pflicht:

Also ich glaube, dass zum Beispiel der Lehrer gefragt ist, wenn es um diese Ergebnissicherungsphasen geht, dass man einfach sicher stellen kann, es haben jetzt alle Schüler im Idealfall den gleichen Wissensstand erreicht oder den gleichen Kenntnis- und Kompetenzstand. Das ist, glaube ich, eine Sache, wo auf jeden Fall der Lehrer noch mal gefragt ist, das zu leiten. Man kann es natürlich auch machen, dass in Gruppen präsentiert wird solche Sachen, also das muss der Lehrer dann natürlich auch anleiten und muss sagen ‚so das erwarte ich jetzt von euch, dass ihr das vermittelt‘ der Klasse oder dem Kurs (Emma T1, 136).

Diese Aussage ist besonders in Bezug zu den vorher eher *konstruktivistischen* Überzeugungen von Interesse. Betont sie zuvor das „Miteinander“ von Schüler\_innen und Lehrkraft, die Relevanz der Eigenmotivation und Verantwortung der Schüler\_innen für ihr eigenes Lernen, so fokussiert sie bezüglich der Lernziele entsprechend des zuvor geäußerten Grundgerüsts (Emma T1, 126) stark auf „den gleichen Wissensstand“ und den „gleichen Kenntnis- und Kompetenzstand“ und schränkt so ihre zuvor vertretenen Überzeugungen einer *konstruktivistisch* ausgelegten Unterrichtskonzeption leicht ein. Dieser Befund lässt den Schluss zu, dass EMMA sowohl Aspekte einer *konstruktivistischen* als auch einer transmissiven Unterrichtskonzeption befürwortet, also nicht Unterricht im Stile einer Laissez-faire-Haltung befürwortet.

Neben dem Fokus auf einen Lebensweltbezug durch Tagesaktualität empfindet EMMA auch Flexibilität als wichtige *Strategie der Unterrichtskonzeption*.

Also ich glaube schon, dass ich versuchen werde, das auch nicht immer nach Schema F zu machen, also dass die Schüler nicht immer gleich wissen ‚Also jetzt teilt sie ein Arbeitsblatt aus, jetzt müssen wir in Gruppen arbeiten‘, sondern dass ich, was ich auch bei denen so gut fand, diese Variation an Herangehensweisen und an Methoden auf jeden Fall beibehalten möchte (Emma T1, 64).

EMMA empfindet Flexibilität als ein strukturierendes Merkmal von Politikunterricht. Dieses auf den ersten Blick als paradox erscheinende Merkmal sieht sie als Notwendigkeit an: „man muss natürlich seinen Unterricht glaube ich häufiger umstrukturieren, aktualisieren“ (Emma T1, 64: 40) und „dass man flexibler sein muss und auf neuere Entwicklungen eingehen muss“ (Emma T1, 64: 38).

#### *D: Strategien der Unterrichtskonzeption – T2a*

Auch in der Erstellung der CMaps auf Grundlage der aus dem ersten Interview generierten Keywords spielt für EMMA der Faktor der Tagesaktualität eine Rolle. Sie ordnet das Keyword *aktuelle Themen* (Emma T1, 38) dem Bereich des politischen Wissens zu und verbindet dieses Keyword zunächst mit dem Keyword *Verweigerung*

(Emma T1, 48, 64, 132), das sie dem Bereich *Lernen* zuordnet. Hier sieht EMMA eine Möglichkeit, die Verweigerung der Schüler\_innen gegenüber dem Fach Politik über die Integration tagesaktueller Ereignisse aufzubrechen. Sie bedenkt jedoch *kritisch*, dass dies möglicherweise aufgrund der Diktion des Lehrplans nicht immer möglich sei.

Das Keyword *Flexibilität* (Emma T1, 38, 56) verknüpft EMMA im Bereich *Lehren* mit dem Begriff der *Wissensvermittler* (Emma T1, 28), die nach EMMA's Aussage flexibel reagieren können müssen. Außerdem setzt sie Flexibilität seitens der Lehrenden voraus, um hier eine Perspektivübernahme zu ermöglichen. Sie bestätigt somit, nach etwa sieben Wochen im Praxissemester, ihre zuvor als sophistiziert eingeschätzte Überzeugung bezüglich der *Strategien der Unterrichtskonzeption*.

#### *D: Strategien der Unterrichtskonzeption – T2b*

Zum Zeitpunkt T2b, also nach etwas 14 Unterrichtswochen im Praxissemester, bestätigt EMMA weiterhin die zuvor als sophistiziert eingeschätzten Überzeugungen in dieser Analyseinheit. Den Aspekt der Tagesaktualität ergänzt sie unter Einfluss ihres Unterrichtsthemas durch das Keyword *Wahl in Bremen* (Emma T2b), die sich nach EMMA's Überzeugung wiederum positiv durch die *persönliche Betroffenheit* auf die *Motivation*<sup>35</sup> (Emma T1, 30, 74, 132) und *Eigenständigkeit* (Emma T1, 134) der Schüler\_innen auswirke. EMMA's sophistizierte Überzeugungen werden also durch die praktische Erfahrung unterstützt und bestätigt. Das Keyword *Flexibilität* bestätigt EMMA in seiner Positionierung, geht jedoch nicht explizit darauf ein.

#### *D: Strategien der Unterrichtskonzeption – T3/T4*

Auch im Interview im Anschluss an das Praxissemester sind die bereits zuvor thematisierte Tagesaktualität, die Orientierung an den Schüler\_innen und ihrer Lebensrealität, sowie die notwendige Flexibilität für EMMA von besonderer Wichtigkeit. Bezüglich tagesaktueller Ereignisse kann sie nun unter Rückgriff auf die gemachten Erfahrungen bestätigen,

---

<sup>35</sup> Interessant ist hierbei, dass EMMA das Keyword „Motivation“ im Interview T1 sowohl in Bezug zur Motivation der Lehrkräfte und die damit assoziierte Auswirkungen auf die Schüler\_innen nennt, als auch in Bezug auf die Motivation der Schüler\_innen. Auch in der Sortierung der Keywords auf der leeren CMap besteht EMMA zu T2a darauf, das Keyword „Motivation“ sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Schüler\_innen anzubringen.

dass die [tagesaktuellen Ereignisse] eine ziemlich große Rolle spielen, weil die Schüler dann auch ein starkes Redebedürfnis einfach darüber haben, wenn da jetzt irgendwie ein Boot gerade gesunken ist mit Flüchtlingen, dass sie dann auch sagen: ‚da ist doch gerade wieder was passiert und ist das denn wirklich in dem Land so schlimm und warum fliehen die denn da überhaupt und [...] warum wollen die denn aus dem Land weg, da und da ist das doch viel schlimmer‘, oder so. Also dass die da schon ein enormes Redebedürfnis draus entwickeln, wenn sie da interessiert dran sind und man eben auch darauf eingehen muss, weil es dann so drängend bei denen ist, dass sie da drüber sprechen möchten (Emma T3, 144).

Wie bereits im ersten Interview sieht EMMA die Verknüpfung aktueller Ereignisse mit der Lebenswelt der Schüler\_innen als immanent wichtige *Strategie der Unterrichtskonzeption* an und sieht an dieser Stelle auch eine flexible Reaktion geboten. „Muss man dann auch ein bisschen flexibel sein denke ich. Dass man sagt: ‚das passt jetzt auch rein und das machen wir jetzt“ (Emma T3, 144). Auch im Interview zu T3 vertritt EMMA die *konstruktivistische* Überzeugung, dass die Schüler\_innen eigenverantwortlich lernen sollen.

Also einmal habe ich mich natürlich an der Schülergruppe orientiert, das ist ja ein ziemlich starker Kurs, in dem ich das gemacht habe, also da wusste ich, ich kann sehr sehr viel denen schon zutrauen, was die sich selber erarbeiten und auch, dass die sehr gut miteinander einfach arbeiten können (Emma T3, 34).

Auch etwa fünf Monate nach T1 und geprägt durch die Praxiserfahrung äußert EMMA die sorgenvolle Beobachtung,

dass du halt gucken musstest, dass die das dann nicht nur für den Moment fixiert haben, sondern auch irgendwie dauerhaft, [...] dass die da einen größeren Zusammenhang daraus ziehen quasi. Auch vielleicht für die nächsten Themen oder für ihre Zukunft. Dass man da aufpassen muss, dass das eben nicht verloren geht, was sie sich angeeignet haben (Emma T3, 154).

Wie auch anhand der Abbildung 15 ersichtlich wird, vertritt EMMA in beiden Interviews als *konstruktivistisch*, *kritisch* und *realistisch* zu bezeichnende Überzeugungen bezüglich der *Strategien der Unterrichtskonzeption*. Dabei sind weder die vor noch die nach dem Praxissemester geäußerten Überzeugungen auffallend elaboriert. Zwar erfüllen sie die entsprechenden Kriterien, beziehen sich aber im Wesentlichen nur auf die drei eingangs genannten Aspekte der Tagesaktualität, Lebenswelt und Flexibilität. Die Überzeugungen zur *Strategie der Unterrichtskonzeption* werden durch das Praxissemester mit aus den praktischen Erfahrungen gewonnenen Beispielen unterstützt und die vorher geäußerten Überzeugungen somit durch die Praxiserfahrung konsolidiert.

*G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht – T1*

Im Kontrast zu der selbstbewussten Darstellung ihrer Entscheidung für eine berufliche Laufbahn als Lehrerin, gibt EMMA im Interview zu T1 nur sehr reduziert Auskunft über ihre Überzeugungen zu *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft*. So äußert sie die als transmissiv zu beschreibende Aussage: „Also ich würde sagen, dass man zwar auf der einen Seite Wissensvermittler ist, oder Wissensvermittlerin“ (Emma T1, 28), schränkt diesen Befund jedoch mit der Zielformulierung ein, „dass man natürlich als Ziel haben sollte, die Schüler dann selber zum Denken und schließlich auch zum Agieren anzuregen“ (Emma T1, 28). Sie betrachtet die Motivation der Lehrkraft als entscheidenden Faktor, der sich als ein stark positiver – oder entsprechend auch negativer – Einfluss auf die Schüler\_innen auswirken könne und rekurriert dabei auf ihre eigene Erfahrung als Schülerin (Emma T1, 30). Auf die *konstruktivistische* Lern-Leistung der Schüler\_innen hat die Motivation der Lehrkraft ihrer Meinung nach einen sehr großen Einfluss:

was vor allem Motivation vom Lehrer ausmacht, die er oder sie ausstrahlt und das davon auch stark abhängt, ob die Schüler da überhaupt Lust zu haben, sich damit auseinander zu setzen, und dass wenn ein Lehrer wirklich mir Feuer und Flamme dabei ist, dass der dann auch die Schüler mehr dazu kriegt, das auch selber zu wollen, ohne sie dabei irgendwie zu beeinflussen (Emma T1, 30).

EMMA wägt also zwischen der transmissiven Annahme, dass Lehrer\_innen als Wissensvermittler\_innen agieren, aber gleichzeitig die Schüler\_innen in *konstruktivistischer* Denkweise zum eigenständigen Lernen anregen sollen, ab. Ihr Fokus liegt jedoch auf der Rolle der Lehrkraft als motivierende Kraft, die sie aber abgesehen von der oben zitierten Aussage nicht konkretisiert. Ihre so zu interpretierende Überzeugung kann als wenig akzentuiert oder elaboriert, dennoch aber als eher sophistiziert beschrieben werden.

*G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht – T2a*

Die zu T1 festgestellte Abwägung zwischen der Lehrkraft als motivierendem Faktor für die Eigenständigkeit der Schüler\_innen einerseits und der Rollenzuschreibung als Wissensvermittler\_in andererseits wird auch durch die Analyse der von EMMA zu T2a erstellten CMap bestätigt. Anhand der mit dem Keyword *Wissensvermittler* (Emma T1, 28) verknüpften Begriffe wird deutlich, dass sich EMMAs Überzeugung zu der *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* bereits nach sieben Wochen in der Schule leicht verändert. Sie betont die positive Auswirkung der Motivation der Lehrkräfte auf die Motivation der Schüler\_innen und sieht einen direkten Zusammenhang zwischen lehrerzentriertem Unterricht und der Verweigerung der Schüler\_innen. In der



Erstellung der CMap ergänzt EMMA ihre Keywords durch die Begriffe *Erzieher*, *Seelsorger* (Emma T2a), die sie in Verbindung mit dem im Praktikum erwarteten *Rollenwechsel* (Emma T1, 24) versteht. Sieht sie zu T1 noch ihren Rollenwechsel von der lernenden Studentin zur Wissensvermittlerin, so verknüpft sie ihre Aufgabe als Lehrkraft zu T2a auch mit der Erziehung und emotionalen Begleitung der Schüler\_innen.

#### *G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht – T2b*

Bei der Überarbeitung der CMap zu T2b wird dieser Befund noch ergänzt, da EMMA die Begriffe *Erzieher*, *Seelsorger* (Emma T2b) ergänzt durch das Durchsetzen von Grenzen durch *Maßregeln* (Emma T2b). Diese transmissive Aussage schränkt EMMA insofern ein, da sie bei der Maßregelung der Schüler\_innen ein gleichzeitiges Zeigen von *Verständnis* (Emma T2b) voraussetzt. Die anderen Keywords und ihre Verbindungen werden durch EMMA bestätigt. EMMA's Erfahrungen aus dem Praxissemester führen zu einer *kritischeren* Auseinandersetzung mit der *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht*. Zum Zeitpunkt T2b befindet sie sich in einer Aushandlungsphase bezüglich der einzunehmenden Rolle, die sich zu T3/T4 in einer sehr sophistizierten, da *kritisch* reflektierten, Überzeugung niederschlägt.

#### *G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht – T3/T4*

Nach dem Praxissemester äußert sich EMMA hinsichtlich der Rolle der Lehrkraft und ihrer Persönlichkeit deutlich ausführlicher und *komplexer*, wobei sie im Gegensatz zum ersten Interview hier dem Einfluss der Motivation der Lehrkraft keine Aufmerksamkeit widmet. Auffällig ist, dass sie weiterhin an der Überzeugung festhält, dass eine Lehrkraft sich in der Antinomie von Nähe und Distanz bewegt, also gleichzeitig strukturgebend sein muss, dabei aber den Schüler\_innen zugewandt agieren sollte:

gleichzeitig nehmen sie einen auch sehr sehr ernst und sehen einen auch irgendwie als Autorität an und wissen auch, wir können jetzt hier nicht machen, was wir wollen und sind aber auch sehr offen gewesen, was mir auch ganz gut geholfen hat (Emma T3, 52).

Diese Aussage zeigt, dass sie den Schüler\_innen in beiden von ihr angestrebten Rollen begegnet. Sie versteht sich als ernstgenommene Lehrerin und empfindet ebenso die Offenheit der Schüler\_innen ihr gegenüber als sehr wichtig für ihren Unterricht. Die Schüler\_innen sind für EMMA im Unterricht äußerst relevant. Es ist ihr wichtig zu betonen, dass sie den Schüler\_innen „relativ zugewandt“ ist, sie ihnen „alles andere als



gleichgültig“ begegnet und sie die Schüler\_innen „nicht irgendwie nur als große Masse“ (Emma T3, 78) betrachtet.

Und das war so das, was mich eigentlich so/ dass ich da immer eher versucht war, den Schülern so zugewandt zu sein und auch mal zu versuchen zu verstehen. Warum verhält er sich denn jetzt so oder warum sagt der jetzt nichts oder was glaub/ was so was ich gesehen hab, nicht immer unbedingt so ist (Emma T3, 54).

Sie betont, den Schüler\_innen zeigen zu wollen: „ich interessiere mich für dich als Person. Und du bist mir als Person gerade in dem Moment jetzt wichtig“ (Emma T3, 170). EMMA schätzt sich selbst nicht als besonders starke Autorität ein und reflektiert über ihr Bestreben, diese Rolle einnehmen zu wollen. Ihre Auffassung von Autorität grenzt sie klar von anderen Lehrkräften ab, die sie als „sehr hart“ (Emma T3, 54) empfindet. Diese moderate und für sie zweckgebundene Auffassung der Autorität spiegelt sich auch in der von EMMA angefertigten Reflexion ihrer CMaps. So stellt sie

sich dann auch die Frage, ob erhöhte Distanz und das Aufbauen einer starken Autoritätsrolle wirkungsvoll(er) in einem besonders ‚problematischen‘ Kurs ist oder eine größere SuS-Nähe hier eher den gewünschten Effekt einer stärkeren Leistungsbereitschaft und eines besseren Zusammenhalts erzielt. Können verschiedene Lehrer\_innentypen immer jeden Kurs/jede Klasse gleich wirkungsvoll unterrichten? Wenn nein, wie ist damit in der Praxis umzugehen (sowohl auf persönlicher als auch auf organisatorischer Ebene)? (Emma T4).

EMMA sieht in der Antinomie von Distanz und Nähe einen für sie sehr einflussreichen Gegensatz und reflektiert über die gemachte Erfahrung insofern, dass sie für sich feststellt, hier noch Entwicklungspotenzial zu haben. Die Praxiserfahrung hat also, anknüpfend an die theoretische Auseinandersetzung mit den Antinomien des Lehrer\_innenhandelns eine praktische Vergegenwärtigung der Problematik erwirkt und den Wunsch evoziert, sich mit „diesem Themenkomplex [...] während meiner weiteren Professionalisierung näher beschäftigen“ (Emma T4) zu wollen. Ihre Überzeugungen bezüglich *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* lassen sich im Gegensatz zu dem Befund aus dem Interview T1 als elaborierter, *kritischer* und kontroverser bezeichnen, wurden jedoch in ihrer Natur eher konsolidiert als widerlegt.

#### *J: Lernen in Politikunterricht – T1*

EMMAs Überzeugungen zum Lernen von Politik im Interview im Vorfeld des Praxissemesters lassen sich als sehr *kritische*, *konstruktivistische* und *pragmatische*

Überzeugungen beschreiben. Dabei bezieht sie die grundlegende Motivation der Schüler\_innen, selbst lernen zu wollen, in ihre Überlegungen mit ein:

Also sie müssen sich natürlich erst mal auf jeden Fall öffnen, wo dann auch wieder der Lehrer gefragt ist, sie zu motivieren, dass sie überhaupt lernen möchten und dass sie das als sinnvoll ansehen und sich nicht dem verweigern (Emma T1, 132)

und verknüpft diese Motivation eng mit ihrer Rolle als Lehrkraft, diese notwendige Motivation der Schüler\_innen evozieren zu müssen. Sie formuliert zudem klar: „letztendlich ist ja das Ziel, dass ich ja die Schüler dazu anrege, selber zu denken und zu agieren“ (Emma T1, 28). EMMA sieht die Verantwortung zum Lernen nicht ausschließlich bei den Schüler\_innen, misst diesen aber in der Konsequenz der durch Lehrkräfte geweckten Motivation die entscheidende Rolle zu. So glaubt EMMA,

dass es ist sehr wichtig ist, dass man Wissen und Handlungsmotive einfach besser verinnerlicht, wenn man sie auch selber erarbeitet und anwendet. Deswegen glaube ich, sollte Politikunterricht möglichst viel auch Eigenständigkeit der Schüler ermöglichen und den Austausch (Emma T1, 134).

In diesem Sinne obliegt es ihrer Überzeugung nach den Schüler\_innen, was sie wie lernen und wie sie die so gewonnenen Kenntnisse im Sinne einer handlungsorientierten politischen Bildung schließlich umsetzen. Die Lehrkraft gibt folglich nur den motivierenden Anstoß zum eigenständigen Lernen.

[...] dann ist es natürlich auch die Frage, wie weit die Schüler dann bereit sind das selber für sich zu nutzen, also ob sie dann sagen ‚ich habe das jetzt gelernt und ich bin dann quasi in der beobachtenden Rolle‘, was ja auch das Minimalziel dann sein kann für Politikunterricht oder ich möchte es wirklich so weit treiben, dass ich mich dann auch aktiv beteilige oder dass ich mein Wahlrecht auch wahrnehme, das hängt dann auch ein Stück weit glaube ich von den Lernenden ab, wie weit sie das dann für sich nutzen möchten, was sie erwerben (Emma T1, 132).

#### *J: Lernen in Politikunterricht – T2a*

EMMAs sehr sophistizierte Überzeugungen lassen sich auch in der CMap zu T2a deutlich erkennen. EMMA stellt explizite Bezüge zwischen der Eigenständigkeit der Schüler\_innen und dem zu erreichenden Ziel des mündigen Bürgers (Emma T1, 86) her. Sie sieht die Eigenständigkeit als Voraussetzung für das Arbeiten auf einer kommunikativen Ebene (Emma T1, 86) und somit einer durch gegenseitigen Austausch (Emma T1, 70) ermöglichten Perspektivübernahme (Emma T1, 68, 70) der Schüler\_innen. EMMA formuliert zudem, dass die Eigenständigkeit der Schüler\_innen im Kontrast steht zur

Verweigerung (Emma T1, 48, 64, 132) derselben. Außerdem ist EMMA der Überzeugung, dass eine starke Wechselwirkung zwischen der *konstruktivistischen* Lernleistung der Schüler\_innen und dem Wirken der Lehrkraft bestehe. So sieht sie erstens die Motivation der Lehrkraft als einen positiven Einflussfaktor für das Lernen der Schüler\_innen an und sieht zweitens die Methodenvarianz (Emma T1, 64) als eine Möglichkeit, die Eigenständigkeit der Schüler\_innen zu fördern.

#### *J: Lernen in Politikunterricht – T2b*

Zu T2b bestätigt EMMA ihre zu T2a gelegte CMap, ergänzt im Rahmen der Kategorie *Lernen in Politikunterricht* jedoch drei entscheidende Begriffe. So bestätigt sie den Eindruck einer *konstruktivistischen* Überzeugung durch die Ergänzung, dass Eigenständigkeit geübt werden kann (Emma T2b). Außerdem ergänzt sie, dass die bereits oben kontextualisierte persönliche Betroffenheit (Emma T2b) der Schüler\_innen deren Eigenständigkeit (Emma T2b) fördere und gar beflügeln könne. Die dritte Ergänzung stellt der Komplex Verhalten der Schüler\_innen (Emma T2b) dar. Dieses hänge stark von der Lehrkraft ab und wirke sich wiederum auf eine mögliche Verweigerungshaltung der Schüler\_innen aus. Es wird also wieder offenbar, dass EMMA das *Lernen in Politikunterricht* von intrinsischen Faktoren sowie von Einfluss der Lehrkraft abhängig macht.

#### *J: Lernen in Politikunterricht – T3/T4*

Im Vergleich der beiden Interviews fällt auf, dass sich EMMA's Überzeugungen wie schon im ersten Interview den Kriterien *konstruktivistischer*, *kritischer* und *pragmatischer* Überzeugungen entsprechen und sich der Wert in der Abbildung 15 offenbar nicht verändert hat. Hier wird nun die Qualität dieser Erhebung offenbar, da anhand der inhaltlichen Analyse feine Unterschiede in den durch die Äußerungen interpretierten Überzeugungen deutlich werden. So äußert sich EMMA im Anschluss an das Praxissemester hinsichtlich der Überzeugungen zum Lernen von Politik verhaltener, betont jedoch wiederholt die „Eigenmotivation“ (Emma T3, 148, 150, 152) der Schüler\_innen als Voraussetzung für Lernen, weist der Lehrkraft allerdings nicht nur eine eher passive Rolle als Motivator zu. Vielmehr sieht sie die Lehrkraft in der Verantwortung, die Potenziale der Schüler\_innen nicht nur zu wecken, sondern diese auch speziell zu fördern:

Also einerseits hat das was mit Eigenmotivation zu tun, dass ich das auch bereit bin als Lehrender/ als Lernender das anzunehmen und mich dafür zu öffnen, aber der Lehrende muss natürlich auch diese Potenziale dann irgendwie ausnutzen und erkennen (Emma T3, 150).

Zudem blickt EMMA etwas *realistischer* auf die Wirkung der Eigenmotivation der Schüler\_innen. So schränkt sie die zu T1 ausgedrückte Überzeugungen, dass jegliches Lernen nur durch Eigenmotivation geschehen könne, insofern ein, als dass sie den Schüler\_innen nun zutraut, „dass man bis zu einem gewissen Punkt auch ohne Eigenmotivation vielleicht vorankommt, wenn man jetzt sagt: ‚ich sehe jetzt meinerwegen was im Fernsehen, was mit Politik zu tun hat und ich bin in der Lage, das in dem Moment zu beurteilen.““ (Emma T3, 152) EMMA bezieht die Notwendigkeit und Relevanz der Eigenmotivation nunmehr auf Situationen,

wenn ich sage: ‚das gefällt mir überhaupt nicht und ich möchte jetzt was daran ändern‘. Dann muss ich ja irgendwie von mir aus sagen: ‚ich mache jetzt was weiß ich, eine Petition oder ich engagieren mich jetzt in irgendeiner Bürgerinitiative oder was auch immer‘. Ab dem Punkt muss man das dann ja selber wollen (Emma T3, 152).

Besonders der letzte Satz dieses Zitats zeigt, dass sie dem Einfluss der Eigenmotivation für den Unterricht weniger Bedeutung zumisst als für singuläre gesellschaftliche Fragen, die eher außerhalb der Schule, also außerhalb der extrinsisch motivierten Umstände wie Noten etc., zum Tragen kommen. EMMA's Überzeugungen zum Lernen von Politik sind zwar als sophisticated zu beschreiben, beziehen sich jedoch inhaltlich nur auf den Aspekt der Eigenmotivation. Dieser Befund stützt auch die bezüglich ihrer Überzeugungen zu *Strategien der Unterrichtskonzeption* geäußerte Einschätzung. So sind ihre Überzeugungen zu spezifischen Gegenständen oder Fragestellungen (Eigenmotivation, Tagesaktualität etc.) durchaus *komplex* und *sophisticated*, jedoch dabei nicht besonders vielfältig.

#### 4.3.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

EMMA's Überzeugungen in den hier dargestellten drei Analyseeinheiten sind zu T1 als eher sophisticated, sophisticated und sehr sophisticated einzuschätzen (Abbildung 15: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 – Emma). Während sich der zu T1 festgestellte Befund der sehr sophisticateden Überzeugungen in der Kategorie *Lernen in Politikunterricht* zu T3 konsolidiert, bilden sich EMMA's Überzeugungen in den Analyseeinheiten *Strategien der Unterrichtskonzeption* und *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* ebenfalls zu sehr sophisticateden Überzeugungen aus.

Die Praxiserfahrung ermöglicht es EMMA, ihre zuvor bereits als *konstruktivistisch* zu beschreibenden Überzeugungen *kritisch* zu hinterfragen und in einem praktischen Kontext zu betrachten. Sie entwickelt in allen Kategorien ein umfassenderes Bewusstsein für die Interdependenzen zwischen dem Handeln der Lehrkraft, dem Lernen der Schüler\_innen und den strukturgebenden Rahmenbedingungen der Institution Schule.

### 4.3.2 MIA

#### 4.3.2.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation

Die Interviewsituation mit MIA war in beiden Interviews sowie auch bei der Erstellung der CMaps geprägt von Offenheit und einer positiven Ausstrahlung der Studienteilnehmerin. Sie wirkte stets gelöst und fröhlich, schien schnell Vertrauen in die Interviewsituation gefasst zu haben und brachte auch *kritische* Einschätzung unumwunden vor. So berichtete sie gleich zu Beginn des Interviews zu T3, der

Anfang war ja so ein bisschen schwierig mit unserer Ausbildungskoordinatorin. Also das war sagen wir mal ein nicht so netter Empfang. Also es war nicht so ein guter Start insgesamt weil/ also eben das war einfach so, sie hat uns glaube ich sehr stark so als Schüler auch noch gesehen. Also das war so ein bisschen nicht/ also auf Augenhöhe sowieso nicht und deswegen war das am Anfang so ein bisschen unangenehm, weil es auch Schwierigkeiten gab zwischen Schule und den Absprachen in der Uni (Mia T3, 2).

Auf Grundlage dieser Ersterfahrung sucht MIA daraufhin eher den Austausch mit ihren Fachmentoren und arrangiert sich bei aller Kritik an der Atmosphäre im Lehrerzimmer mit der Situation (Mia T3, 2), wobei „wir immer das Gefühl hatten, wir stören irgendwie“ (Mia T3, 10).

Bei der Wahl des Themas für ihre Unterrichtseinheit konnte MIA frei entscheiden und orientierte sich, wie auch andere Studienteilnehmer\_innen, an der am 10. Mai 2015 stattfindenden Bürgerschaftswahl in Bremen. Die Auswahl dieses Unterrichtsgegenstands argumentiert MIA damit, dass sie dieses Thema als naheliegend empfindet (Mia T3, 8). Sie gestaltet ihren Unterricht unabhängig und führt mit ihrem Fachmentor lediglich Feedbackgespräche, in denen sich ihr Mentor viel Zeit für sie nimmt (Mia T3, 12). Dieses Arrangement empfindet sie zunächst als schwierig, bewertet es jedoch im Nachhinein durchaus positiv: „Also das hatte vielleicht auch so seine positiven Seiten, dass man vielleicht einfach ins kalte Wasser geschmissen wurde und einfach/ dass man selber guckt, wie man das gestaltet“ (Mia T3, 10).

#### 4.3.2.2 Ergebnisse

MIAs politikdidaktische Überzeugungen werden im Folgenden in Bezug auf die Analyseeinheiten A: *Beutelsbacher Konsens*, F: *Zielvorstellungen für den Politikunterricht* und J: *Lernen in Politikunterricht* präsentiert.

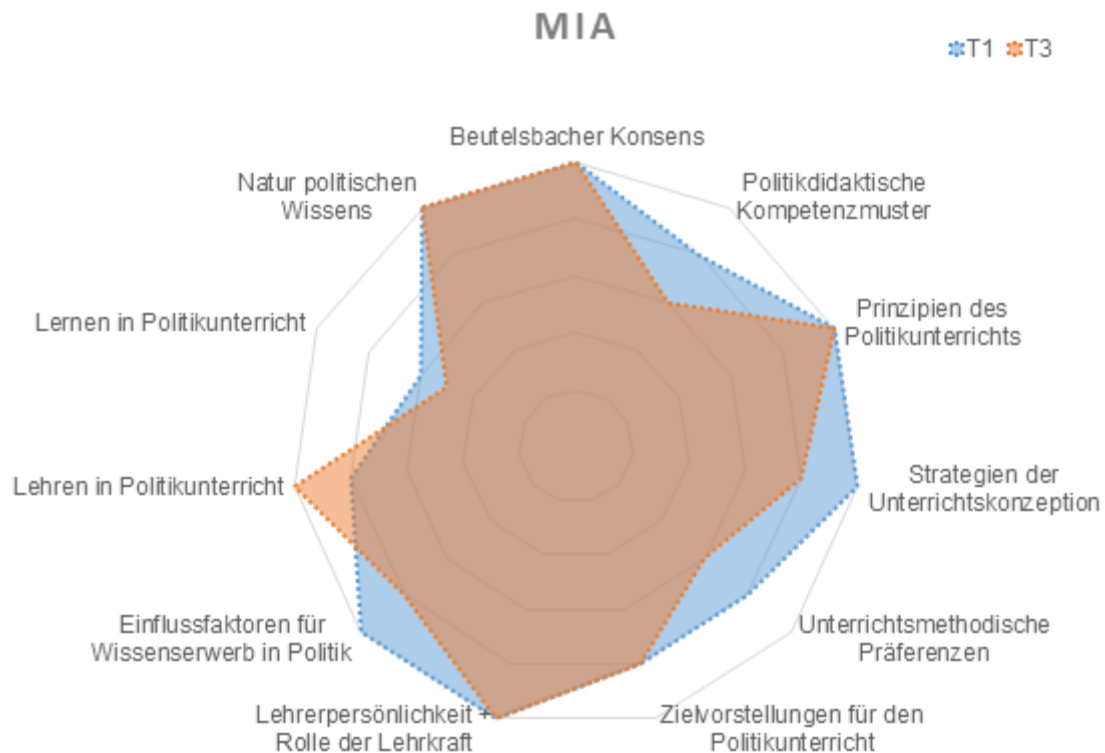


Abbildung 16: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Mia

#### A: *Beutelsbacher Konsens* – T1

Die Überzeugungen, die von MIA im Rahmen des *Beutelsbacher Konsenses* geäußert werden, sind von den anderen Überzeugungsfacetten, respektive Analyseeinheiten, stark zu unterscheiden. Aus diesem Grund seien an dieser Stelle ein paar allgemeinere Befunde hinsichtlich dieser Analyseeinheit angebracht. So ist der in Abschnitt 2.3.1.1 etwas näher diskutierte *Beutelsbacher Konsens* in der Fachgesellschaft der Politikdidaktik als Gesetzmäßigkeit zu interpretieren und bietet auf den ersten Blick wenig Verhandlungsspielraum. Im Zuge der politikdidaktischen Ausbildung werden die ihm inhärenten drei „Gebote“ mehrfach verankert. In der Situation des Praxissemesters trifft in dieser Hinsicht eine sehr manifestierte Theorie mit der tatsächlichen Praxis aufeinander – ein interessanter Berührungspunkt bezüglich der hier tragenden Überzeugungen. Tatsächlich reflektiert die Mehrzahl der Studierenden bereits zu T1 sehr *kritisch* über den *Beutelsbacher Konsens* und offenbart hier äußerst sophistische Überzeugungen. Lediglich bei den Studienteilnehmer\_innen HANNAH (Abschnitt 4.4.3) und ALEXANDER (Abschnitt 4.4.4) können diese Überzeugungsfacetten als eher naiv bzw. weniger sophistisch beschrieben werden.

Die Überzeugungen von MIA hinsichtlich der Inhalte des *Beutelsbacher Konsenses* sind also als Beispiel für die sophistizierten Überzeugungen hinsichtlich dieser Analyseeinheit zu verstehen.

Die offenbarten Überzeugungen von MIA bezüglich der Prinzipien des *Beutelsbacher Konsenses* sind sowohl im Interview T1 als auch T3 als sehr sophistiziert zu beschreiben. Sie wägt zwischen den theoretisch gelehrten Inhalten des Konsenses und der Schulrealität ab und reflektiert die „Gesetze“ der Politikdidaktik.

[...] natürlich weiß ich, dass man jetzt seine eigene politische Meinung jetzt nicht den Schülerinnen und Schülern irgendwie aufzwingt, aber anders herum prägt es einen ja schon und auch wie man seinen Unterricht gestaltet und ich glaube, das kann man komplett nicht ausblenden, aber natürlich sollte man versuchen, ja nicht von seinem eigenen Maßstab her irgendwie alles zu bewerten (Mia T1, 56).

Sie übernimmt folglich nicht unreflektiert und unkritisch die Prinzipien des *Beutelsbacher Konsenses*, sondern gleicht sie mit ihren persönlichen Überzeugungen ab. So ist es ihr wichtig,

dass nicht nur die Schüler einen Perspektivwechsel irgendwie vollziehen können sollen, sondern natürlich wir selbst auch. Also dass, wenn ich da nicht vorne stehe und sage ‚es ist grundsätzlich alles falsch, was nicht meiner Meinung entspricht‘, sondern dass ich da selbstverständlich andere Meinungen zulasse und ja also ich glaube schon, dass man es nicht komplett ausblenden kann (Mia T1, 56).

Diese *konstruktivistische* Überzeugung schlägt sich auch in ihren Bedenken bezüglich der Umsetzbarkeit beziehungsweise der Notwendigkeit einer strengen Auslegung des *Beutelsbacher Konsenses* nieder:

Obwohl ich da manchmal ein bisschen im Zwiespalt bin, weil ich mir denke, man muss ja auch authentisch rüber kommen und inwieweit ist es denn schlimm, wenn die Schülerinnen und Schüler wissen, wie man selber zu einer bestimmten Sache steht, aber da weiß ich irgendwie für mich auch noch nicht so, wie man das aushandeln sollte, müsste, könnte (Mia T1, 56).

MIA sieht bereits die durch sie getroffene Inhaltsauswahl als schwer zu überwindende Beeinflussung der Schüler\_innen. Diese *kritische* Haltung gegenüber dem *Beutelsbacher Konsens* und die Abwägung dessen gegenüber der *realistischen* Umsetzung im Unterricht zeigt die sophistizierte Überzeugung in Bezug auf diesen Aspekt. Während eine unreflektierte Übernahme des als ungeschriebenes Gesetz zu interpretierenden Konsenses eine naive Überzeugung widerspiegeln würde, setzt MIA den Konsens mit



sich und ihrer Realität in Beziehung. Auch zweifelt sie aus den von ihr angeführten Gründen an der vollständigen Durchsetzbarkeit.

Ich weiß nicht, ob man so wenn man jetzt zum Beispiel irgendwie eine Präferenz für eine bestimmte Partei oder et cetera hegt, weiß ich halt nicht, ob man so wenn man jetzt die verschiedenen Parteien irgendwie vorstellt, ob man dann nicht schon die Art wie man bestimmte Sachen präsentiert, ob man dann nicht schon so eine/ ja weil man ja irgendwie bestimmte Sympathien oder eher Präferenzen hat. Ich weiß nicht, ob es einem gelingt, da so neutral zu bleiben (Mia T1, 58).

#### A: *Beutelsbacher Konsens – T2a*

In der Erstellung der ersten CMap war der *Beutelsbacher Konsens* nicht explizit Gegenstand der Auseinandersetzung. MIA empfindet jedoch, dass die *Komplexität* (Mia T1, 22, 72, 74) *politischer Prozesse* (Mia T1, 74), *verschiedene Perspektiven* (Mia T2a) eröffnen könne, wodurch wiederum *Schwarz-Weiß-Denken* (Mia T1, 50, 80) aufgebrochen werden könnte. MIA sieht also in der *Komplexität* eine Chance und kein Hindernis, womit sie ihre zu T1 getätigten Aussagen unterstreicht.

#### A: *Beutelsbacher Konsens – T2b*

In der Erhebungsphase T2b bestätigt MIA die zuvor von ihr entwickelte Struktur der CMap, ergänzt jedoch, dass sie die *Komplexität politischer Prozesse* auch als *Chance* (Mia T2b) für *Diskussionen* (ebd.) wahrnimmt. Sie vertieft also durch ihre Praxiserfahrung die Überzeugung, dass das Kontroversitätsgebot in Form der Diskussion verschiedener Perspektiven eine Chance für den Politikunterricht darstellt.

#### A: *Beutelsbacher Konsens – T3/T4*

Auch im Interview der Erhebungsphase T3 lassen sich die von MIA geäußerten Überzeugungen im Analyseabschnitt zum *Beutelsbacher Konsens* als sophistiziert beschreiben, wobei die vorherigen Überzeugungen mit praktischen Beispielen unterfüttert werden. Sie ist sich der Verantwortung, dem *Beutelsbacher Konsens* zu entsprechen, bewusst:

also meine Wahrnehmung ist glaube ich, dass ich im Politikunterricht immer noch ein bisschen mehr aufgepasst habe, wie ich was formuliere, weil es ja gerade im Politikunterricht immer wichtig ist, dass man die Schüler wenig, sage ich mal, beeinflusst in dem, was man sagt (Mia T3, 97).



Dieses Bewusstsein beeinflusst MIA in ihrer „Sprachauswahl“ sowie „auch in der Planung, wo ich immer überlegt habe: ‚ok geht das jetzt oder geht das dann zu weit von meiner Seite aus‘. Inwieweit beeinflusse ich die Schüler jetzt zu sehr, indem ich das sage, was ich finde“ (Mia T3, 97). In der Praxis begegnen ihr die Grundsätze des *Beutelsbacher Konsenses* insbesondere in Form von ihrer eigenen durch das Interesse der Schüler\_innen hervorgerufener Verunsicherung, mit welchen Aussagen über sich selbst und ihre politische Meinung MIA diese fürchtet beeinflussen zu können.

Die fragen ja dann selber auch mal, die Schüler: ‚ja, wie finden Sie das?‘ Und so. Und dann ist das manchmal ein bisschen, ja dann überlegt man immer. Also das ist für mich auch noch eine Sache, die ich/ wo ich für mich noch den richtigen Weg finden muss. Was gibt man von sich selber überhaupt preis und wo ist die Grenze, dass man sagt: ‚ok, das wäre jetzt schon zu viel, Da wäre schon/ da beeinflusse ich die Schüler schon zu stark in meiner eigenen Meinung‘ (Mia T3, 97).

Sie hinterfragt also, inwiefern sie dem *Beutelsbacher Konsens* Folge leisten kann und muss, empfindet es jedoch als widersprüchlich, ihre eigene Meinung nicht vertreten zu dürfen, schließlich findet sie, „irgendwie ist man ja selber auch Mensch und hat eine bestimmte Meinung zu bestimmten Sachen und dann gerade in Politik“ (Mia T3, 99).

MIA reflektiert den *Beutelsbacher Konsens* vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrung *kritisch*. Sie plädiert für eine möglichst geringe Beeinflussung der Schüler\_innen durch ihre jedoch nicht völlig zu verbergende Meinung und blickt so mit einer *pragmatischen/realistischen* Sicht auf den erlebten Schulalltag einerseits und ihre noch zu klärende innere Auseinandersetzung bezüglich der von ihr geäußerten Grenze der persönlichen Meinung andererseits.

#### *F: Zielvorstellungen für den Politikunterricht – T1*

MIAs Überzeugungen zu den im Rahmen von Politikunterricht zu erreichenden Zielen sind im Interview T1 eher zurückhaltend formuliert. Ihr Fokus liegt auf einer zu fördernden Partizipationsfähigkeit der Schüler\_innen. Sie argumentiert diese Zurückhaltung durch vorherig gemachte Erfahrungen, wobei nicht klar wird, ob diese theoretischer oder praktischer Natur waren.

Ich versuche das immer Schritt für Schritt. Also ich hab irgendwie gelernt, dass es immer sehr schwierig ist, wenn man sich zu große Ziele setzt und ich versuche das dann einfach runter zu brechen. Also es reicht mir dann, wenn ich zum Beispiel einen Text mit denen lese, dass ich dann vielleicht die Lesekompetenz oder die [sic!] Textverständnis (Mia T1, 60).

Ihre Überzeugungen sind diesbezüglich als eher *einfach/grundlagenorientiert* einzuschätzen, wobei sie in Abwägung der Möglichkeiten bewusst eher auf ein niedrig gestecktes Ziel zurückgreift. Doch auch in ihrer weiterführenden Argumentation scheint deutlich zu werden, dass sie eher auf transmissive Ziele setzt, sich dabei auf den Operator „darstellen“ entsprechend dem Anforderungsbereich I-II bezieht: „Einen bekannten Sachverhalt bzw. Zusammenhang mit eigenen Worten oder in anderer Form strukturiert und treffend wiedergeben, ohne ihn zu bewerten“ (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010, 22), entkräftet diese Einschätzung gar mit der Formulierung „irgendwie“.

Also das meine ich mit, dass man für jeden Unterricht irgendwie ja kleine Ziele setzen muss und vielleicht am Ende einer Unterrichtseinheit vielleicht dann irgendwie steht, die Schülerinnen und Schüler, weiß ich nicht, können abstrakte Zusammenhänge irgendwie darstellen (Mia T1, 60).

Diese *grundlagenorientierten* Überzeugungen und die damit einhergehende verhaltene Überzeugung bezüglich dem Vermögen der Schüler\_innen kann jedoch nicht in einer durchweg naiven Überzeugung zu *Zielvorstellungen für den Politikunterricht* subsummiert werden. So lassen sich durchaus auch Anzeichen für *konstruktivistische* Überzeugungen erkennen, wobei MIA nicht vermag, dieser Überzeugung durch eine Elaboration ihrer Meinung Ausdruck zu verleihen.

Ja also für mich muss halt also grade in Politik finde ich das halt irgendwie wichtig, dass man ja die Schülerinnen oder Schüler irgendwie dazu kriegt, dass sie halt erkennen, dass sie durch viele Möglichkeiten halt auch also vor allem Partizipationsmöglichkeiten schon sehr viel bewirken können (Mia T1, 22).

Diesen eher *konstruktivistischen* Eindruck stärkt MIA lediglich durch ihre gewünschte Zielsetzung, „dass sie [die Schüler\_innen] selbstständig in ihrem Denken sind“ (Mia T1, 68). Diesen Wunsch bezieht MIA explizit auf die Medien, die ihrer Einschätzung nach „eine sehr große Rolle spielen und man doch sehr stark beeinflusst wird von allen Seiten“ (Mia T1, 68).

MIA bleibt in ihren Aussagen, die Aufschluss über ihre Überzeugungen zu den *Zielvorstellungen für den Politikunterricht* geben können, sehr allgemein. Sie nutzt häufig die Einschränkung „irgendwie“ und bleibt auch auf Nachfragen unspezifisch. Sie äußert zwar *konstruktivistische* Überzeugungen, setzt sich *kritisch* mit den Möglichkeiten des Politikunterrichts auseinander, bleibt dabei jedoch eher oberflächlich und *grundlagenorientiert*. Das zentrale Ziel der Mündigkeit wird von ihr nicht explizit angesprochen, sie äußert nur allgemein in Bezug auf mögliche Zielformulierungen „so ganz oft sind ja diese

ganz großen Formulierungen, so was wie Identifikation mit dem demokratischen System zum Beispiel irgendwie versuchen herzustellen“ (Mia T1, 64), ohne hierzu persönlich eindeutig Stellung zu beziehen. Dies lässt zwei Schlüsse zu. Erstens scheint das viel diskutierte Ziel der politischen Mündigkeit in ihren Überzeugungen zu den *Zielvorstellungen für den Politikunterricht* keinen Einfluss zu haben, da es trotz der intensiven Auseinandersetzung in der politischen Bildung keinen Einzug in ihre Argumente hält. Das wiederum führt zweitens zu dem Befund, dass MIA zumindest hinsichtlich dieser Analyseeinheit tatsächlich authentisch ihre Überzeugungen zeigt und nicht im Sinne der sozialen Erwünschtheit unreflektiert der Mündigkeit den Vorrang vor ihren eigentlichen, individuellen und persönlichen Überzeugungen gibt.

#### *F: Zielvorstellungen für den Politikunterricht – T2a*

Die bezüglich dieser Analyseeinheit von MIA getroffenen Aussagen zu T1 werden durch die zu T2a erstellten CMap bestätigt. MIA bezieht sich wiederholt auf das Unterrichtsziel der Kompetenz der *Eigenständigkeit* (Mia T1, 76), die durch eine *Meinung* (Mia T1, 50, 52, 70) ausgedrückt werden könne. Sie ergänzt dieses Keyword durch das Adjektiv *eigene* (Mia T2a), wodurch die *konstruktivistische* Eigenleistung der Schüler\_innen verstärkt wird. Auch ergänzt MIA als Kompetenz, dass sie ein *politisches Bewusstsein* (Mia T2a) bei den Schüler\_innen schaffen möchte, das sich ebenfalls durch die *eigene Meinung* (ebd.) ausdrücken würde.

#### *F: Zielvorstellungen für den Politikunterricht – T2b*

Das im Gespräch zu T2a ergänzte Keyword des politischen Bewusstseins bildet für MIA zu T2b den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen im Bereich dieser Analyseeinheit. So stellt sie nach ihrer Unterrichtseinheit fest, dass sich das *politische Bewusstsein* der Schüler\_innen sowohl in einer *Egal-Haltung* (Mia T2b) der Schüler\_innen als auch durch *positive Effekte* (ebd.) ausdrücken kann. Diese von MIA als positive Effekte bezeichneten Entwicklungen können nach MIAs Überzeugung wiederum den *Lernprozess fördern* (Mia T2a).

#### *F: Zielvorstellungen für den Politikunterricht – T3/T4*

Das Ziel der Partizipation ist für MIA auch in ihrer Reflexion der CMaps ihr primäres Unterrichtsziel:

Mein persönliches Ziel bei der Umsetzung meiner Unterrichtseinheit war es, eben diesen Diskussionsraum im Politikunterricht zu schaffen. Ich wollte, dass sich die SuS

kritisch mit dem Thema Wahlen als Ausdruck politischer Partizipation auseinandersetzen und sich selbst dazu positionieren (Mia T4).

Findet das Ziel der Mündigkeit weder Erwähnung in dem ersten Interview mit MIA (T1), noch in den Gesprächen zur Erstellung und Erweiterung der CMap (T2a und T2b), so rekurriert sie im Interview T3 sehr intensiv auf diesen Aspekt politischer Bildung und benennt die Mündigkeit gar als „Oberziel“ (Mia T3, 133). Die Schüler\_innen „sollen als mündige Bürgerinnen und Bürger da raus gehen. Das ist natürlich sehr hoch gegriffen, wenn man jetzt einmal so eine Einheit mit denen macht“ (Mia T3, 133). MIA beurteilt die Erreichung dieses Ziels als eher unwahrscheinlich. Sie gibt *kritisch* zu bedenken:

Aber klar, ich kann natürlich nicht sagen, dass die nach dieser Einheit total komplett mündige Bürgerinnen und Bürger sind, aber ich denke, wenn man das immer so als Oberziel für Politikunterricht hat, ist das gar nicht mal so schlecht (Mia T3, 133).

Sie empfindet dieses „Oberziel“ als „eine ganz gute Sache, an der man sich orientieren kann“ (Mia T3, 133) und möchte sich vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung selbst fragen, ob die Schüler\_innen auch ausreichend Gelegenheit bekommen, ihre eigene Meinung zu vertreten. Dies identifiziert sie als Ausdrucksform der Mündigkeit und bewegt sich damit zwar in einem *konstruktivistischen* Verständnis, begnügt sich aber mit einer eher einfachen Form der Mündigkeit. In diesen Aussagen wird die Komplexität der Überzeugung einer derartigen Zielsetzung offenbar. MIA formuliert das populäre Unterrichtsziel der Mündigkeit als „Oberziel“, vermag jedoch nicht recht auszudrücken, wie sie dieses Ziel als Orientierung, nicht aber als tatsächlich anzustrebendes und umzusetzendes Unterrichtsziel versteht. Warum sie der Zielsetzung der Mündigkeit nun im Nachhinein des fünfmonatigen Praxissemesters eine derartig zentrale Bedeutung zumisst, kann im Rahmen dieser Studie nicht nachvollzogen werden. Die Einflüsse können vielfältig sein und sind im Nachhinein nicht rekonstruierbar. Festzustellen ist aber, dass entweder durch den externen Einfluss z.B. von Kommiliton\_innen oder Mentor\_innen oder auch den durch das Praxissemester hervorgerufenen Professionalisierungsprozess eine Veränderung gegenüber den unter primär theoretischen Einflüssen gebildeten Überzeugungen stattgefunden hat. Auch im Interview zu T3 ist es für MIA ein wichtiges Ziel von Politikunterricht, Medien zu hinterfragen und sie *kritisch* zu beurteilen,

dass man selber auch wirklich so ein mündiger Bürger ist, der sich solche Sachen anguckt, der sich aber nicht von allen beeinflussen lässt. Sondern auch selber so eine Kompetenz hat, ich habe da selber eine Meinung zu und das wird so und so dargestellt, und dass man für sich selber einfach weiß, wie Medien auf einen wirken können (Mia T3, 141).

Dabei bewegt sich die Überzeugung von MIA auf einem marginal sophistizierteren Niveau als zu T1, da sie nun nicht mehr nur ein Bewusstsein darüber, dass Medien „eine sehr große Rolle spielen und man doch sehr stark beeinflusst wird von allen Seiten“ (Mia T1, 68) ausbilden möchte, sondern auch die Reflexion dessen und die Bildung einer eigenen Meinung als Unterrichtsziel benennt. Sie vermag jedoch nicht zu erläutern, wie sie dieses Ziel umzusetzen sucht, was wiederum auf eine eher oberflächliche Verankerung dieser Überzeugung deutet.

Ihre bereits in T1 als solche befundenen sowohl transmissiven als auch *konstruktivistischen* Überzeugungen spiegeln sich auch zu T3 in der Überzeugung, dass sie Schüler\_innen zwar nicht in einem transmissiven Sinne sagen möchte „ja, das müsst ihr jetzt können“ (Mia T3, 89), jedoch möchte sie lediglich erreichen, „dass man da [aus dem Unterricht, Anm. d. Verf.] einfach ein bisschen informierter aus der Sache raus geht. Also das wäre schon gut, wenn man das erreicht“ (Mia T3, 89). Dieses Minimalziel, orientieren wir uns an den bereits dargestellten Bürgerleitbildern, lässt sich wiederum auf eine eher transmissive Überzeugung zurückführen. Diese Wahrnehmung wird durch die folgende eher transmissive Aussage unterstützt. „Also ich wollte auf jeden Fall, dass die Schüler erkennen, was sind die Funktionen von Wahlen. Also was machen Wahlen eigentlich oder was für eine Bedeutung haben Wahlen in unserer Gesellschaft“ (Mia T3, 127). Diese Form der Fakten- und Schemaorientierung in Kombination mit der Anforderung diese „erkennen“ zu können, wird nur durch den Anspruch, die Bedeutung von Wahlen zu thematisieren, leicht entschärft.

#### *J: Lernen in Politikunterricht – T1*

Die Überzeugungen, die MIA bezüglich der Wissensgenese in Politik, spezifisch in der Analyseeinheit *Lernen in Politikunterricht*, vertritt, sind insbesondere im Vergleich mit ihren Überzeugungen in den anderen Analyseeinheiten auffallend wenig sophistiziert. Dieser Eindruck verstärkt sich zudem noch im Vergleich zwischen T1 und T3. Bezüglich des Lernens in Politikunterricht bezieht sich MIA weniger auf den Prozess des Lernens und mehr auf die bereits zuvor thematisierten *Zielvorstellungen für den Politikunterricht*. Sie möchte, „dass man auch es schafft, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende halt auch sagen ‚ja, ich hab’ das und das gelernt und ich weiß, ich kann da und da irgendwie hin und kann ich auch was bewirken oder das sind meine Möglichkeiten‘“, schränkt dieses Ziel, die Schüler\_innen zu partizipationsfähigen Bürger\_innen auszubilden, jedoch massiv ein, denn die Schüler\_innen müssten diese Möglichkeiten „ja nicht nutzen, also es gibt ja auch Leute, die dann einfach sagen ‚das interessiert uns trotzdem nicht‘“ (Mia T1, 22). Lernen versteht MIA als eher *konstruktivistischen* Prozess, „dass die Schülerinnen und

Schüler wirklich viel Raum dazu haben, einfach sich selbst auch aus/ also diese Kompetenzen dann auch letztendlich irgendwie zu üben“ (Mia T1, 98), kann diesen Prozess aber nicht genauer beschreiben und bleibt in ihrer Argumentation wieder nur sehr oberflächlich. Sie bezieht sich deutlich auf Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit und erzählt von *konstruktivistischen* Lehrmethoden ihres Lehrers, die ihr Lernen positiv beeinflusst haben. Dabei bleibt sie, wie auch in den bisherigen Äußerungen sehr allgemein, zeigt jedoch auf, dass ihrer Vorstellung nach Lernen besser durch Anwenden und Üben, denn durch die Rezeption eines Lehrervortrags geschieht.

Also ich denke, dass es halt wichtig ist, dass die es halt auch irgendwie anwenden und nicht immer nur dieses ‚ich trag euch das jetzt nur vor und so und so ist es dann‘, sondern dass sie halt auch irgendwie die Chance haben, ja das irgendwie anzuwenden und zu üben auch (Mia T1, 98).

#### *J: Lernen in Politikunterricht – T2a*

In der zu T2a erstellten CMap bestätigt sich der Eindruck einer (nur) eher sophistizierten Überzeugung in dieser Analyseeinheit. MIA sagt aus, dass der Lernprozess durch *Üben* (Mia T1, 98) und *Anwenden* (ebd., 82, 98) gefördert werden könne und durch *Vielseitigkeit* (ebd., 82) gekennzeichnet sei. Üben führt nach MIAs Überzeugung zu *Sicherheit* (Mia T2a), die sie im Gespräch neu in die CMap einbringt. Diese *Sicherheit* sowie auch das *Anwenden* steigert laut MIA die *Motivation* (Mia T1, 24) der Schüler\_innen. Interessant ist, dass MIA in T1 noch die Motivation auf die Lehrkraft bezog, nun aber die Motivation der Schüler\_innen fokussiert.

#### *J: Lernen in Politikunterricht – T2b*

Im Gespräch zu T2b wird der Bereich des Lernens in Politikunterricht von MIA nicht weiter ergänzt oder kommentiert, was wiederum den Eindruck einer zwar eher sophistizierten, dabei aber nur sehr oberflächlichen und wenig elaborierten Überzeugung in der Analyseeinheit *Lernen in Politikunterricht* zu T1 stützt und auch durch T3 bestätigt wird.

#### *J: Lernen in Politikunterricht – T3/T4*

In der Erhebungsphase T3 verstärkt sich der ohnehin bereits sehr geringe Grad sophistizierter Überzeugungen noch hin zu einer eher naiven Überzeugung in dieser Analyseeinheit. Sie vergleicht nunmehr das Fach Politik mit anderen Fächern hinsichtlich der Möglichkeit, durch extrinsische Motivation einen Lerndruck ausüben zu können und vertritt so eine sehr transmissive Auffassung.

In anderen Fächern, da habe ich immer das Gefühl, da haben die Lehrer immer so diesen Druck, einfach so: ‚ja, ihr werdet dann geprüft, das wisst ihr. So das ist Abschlussthema‘ (Mia T3, 89).

Dieser transmissive Eindruck wird unterstrichen durch die Aussage,

irgendwie ist dieses Notengeben auch immer so ein Druckmittel, damit die ins Arbeiten kommen. Auch wenn das irgendwie schade ist, aber also ich glaube anders geht es auch irgendwie nicht (Mia T3, 159).

Zwar empfindet MIA diese Situation als Zwickmühle, scheint also nicht zufrieden mit dieser Form der extrinsischen Motivation für das Lernen der Schüler\_innen zu sein und denkt, „da ist der Lerneffekt am Ende größer, so dieser Aha-Effekt, wenn man selber sich irgendwie was erarbeitet“ (Mia T3, 71) Sie wollte zudem erreichen, „dass sich die SuS *kritisch* mit dem Thema Wahlen als Ausdruck politischer Partizipation auseinandersetzen und sich selbst dazu positionieren“ (Mia T4). Dieses Ziel plante MIA, mit einem Lernprozess über die Juniorwahl anzustreben. Hier erlebt sie, dass sich „einige [Schüler\_innen; Anm. d. Verf.] wirklich dann auch damit beschäftigt haben“ (Mia T3, 26), ohne dem extrinsischen Druck der Noten ausgeliefert zu sein.

#### 4.3.2.3 Sprachliche Besonderheiten

Bei der Analyse des Erhebungsmaterials von MIA konnte eine häufige Nennung des Adverbs „irgendwie“ erkannt werden. Aufgrund dieses Befunds wurde die quantitative Häufigkeit mit Hilfe von MAXQDA ausgezählt, wodurch sich der erste subjektive Eindruck bestätigen ließ. In beiden Interviewtranskriptionen von MIA (T1 und T3) konnten insgesamt 390 Fundstellen für das Adverb „irgendwie“ identifiziert werden. Diese hohe Anzahl fällt insbesondere im Kontrast zu den 35 bis maximal 132 Nennungen bei den zehn anderen Studienteilnehmer\_innen auf. Dieser Befund kann entweder bedeutungstragend oder zufällig sein und darf deswegen nicht ignoriert werden. So könnte die vielfache Nennung dieses relativierenden Adverbs erstens eine Angewohnheit der Probandin sein und so einen in dieser Arbeit zu vernachlässigenden Einfluss haben. Die zweite Möglichkeit ist jedoch für die Interpretation der vorliegenden Daten einflussreich. So kann die Neigung zu dieser Form der Relativierung der eigenen Aussagen in diesem Zusammenhang eine Einschränkung aus Gründen von Unsicherheit o.ä. bedeuten. So sind die hier analysierten Interviewausschnitte vor dem Hintergrund dieser Einschränkung zu betrachten. Da jedoch in beiden Interviews (T1 und T3) gleichsam die Nennung auffällig ist, kann von einer persönlichen und nicht durch eine das Praxissemester, also den Untersuchungskontext, hervorgerufenen Beeinflussung ausgegangen werden.



#### 4.3.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

MIAs Überzeugungen, die im Zusammenhang des *Beutelsbacher Konsenses* stehen, bleiben zwischen T1 und T3 relativ stabil. Gleiches gilt hinsichtlich der *Zielvorstellungen für den Politikunterricht*, die jedoch inhaltlich differenzierter werden. So bilden sie ein sehr anschauliches Beispiel dafür, dass Überzeugungen nach dem Eindruck einer Krisenerfahrung wie dem Praxissemester zwar gleichbleibend als *transmissiv* oder *konstruktivistisch* identifiziert werden können, wenngleich sie sich inhaltlich entwickeln. So scheint sich MIA in ihren Überzeugungen durch den Einfluss des Praxissemesters in ihren Überzeugungen eher bestätigt zu fühlen. Sie vertieft diese Überzeugungen und belegt sie mit ihren praktischen Erfahrungen. Mithilfe der visualisierenden Darstellung kann diese Art der Entwicklung nicht abgebildet werden.

Auffällig bei der Analyse der Überzeugungen von MIA, sowohl in der Einzelbetrachtung als auch im Vergleich zwischen T1 und T3 ist folgende Tatsache: Sämtlich vertretene Überzeugungen bleiben oberflächlich. Sie vermag es nicht, ihre Aussagen umfangreich zu erläutern. Vor allem in der Analyse der Analyseeinheit *Lernen in Politikunterricht* fällt auf, dass sich die Überzeugungen von MIA als nicht kohärent beschreiben lassen. Durch diesen Befund und in Zusammenhang mit der auffallend zahlreichen Nennung des Adverbs „irgendwie“ kann davon ausgegangen werden, dass in diesem Fall entweder tatsächlich nur sehr wenig elaborierte Überzeugungen vorlagen oder auf Grundlage nicht mehr rekapitulierbarer Umstände lediglich politikdidaktische Vorstellungen erhoben wurden, die keine so intensive Tiefe aufweisen wie Überzeugungen. Dagegen spricht jedoch die Tatsache, dass sich die Vorstellungen, respektive die zur Diskussion stehenden Überzeugungen, zwischen T1 und T3 zu konsolidieren scheinen.



### 4.3.3 MAXIMILIAN

#### 4.3.3.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation

MAXIMILIAN ist zu Studienbeginn mit 33 Jahren einer der älteren Teilnehmer der Studie und absolviert das Lehramtsstudium als Zweitstudium. Er wirkt reflektiert, überlegt und eloquent. Er argumentiert pointiert und bleibt konzentriert bei der Sache. Beide Interviews mit MAXIMILIAN sind damit kürzer als die Interviews mit den anderen Teilnehmer\_innen. Das Interview im Anschluss an das Praxissemester (T3) ist dabei jedoch auffällig von sehr kurzen Antworten von MAXIMILIAN geprägt, wodurch der angestrebte Erzählfluss nicht möglich wird.

MAXIMILIAN absolvierte seine eigenständig geplante und durchgeführte Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I eines Gymnasiums und konnte das Thema seiner Unterrichtseinheit frei wählen. Aufgrund der bevorstehenden Bürgerschaftswahlen im Land Bremen entschied er sich für eine Unterrichtseinheit zum Thema Wahlen.

#### 4.3.3.2 Ergebnisse

MAXIMILIANS Überzeugungen bewegen sich sowohl bei dem Interview T1 als auch bei T3 auf einem sehr sophistizierten Niveau. Für die Darstellung von MAXIMILIANS Überzeugungen werden drei Analyseeinheiten ausgewählt, die sich im Laufe des Praxissemesters unterschiedlich entwickeln. Dabei ist festzustellen, dass sich MAXIMILIANS Überzeugungen überhaupt nur in vier von elf analysierten Kategorien leicht verändern. Fokussiert wird in der folgenden Analyse auf die folgenden drei Analyseeinheiten. Seine Überzeugungen zu *B: Politikdidaktischen Kompetenzmustern* bleiben auf einem stabilen Niveau, während sich seine Überzeugungen zu den *E: Unterrichtsmethodischen Präferenzen* von T1 zu T3 latent in Richtung des naiven Pols verändern, wobei seine Überzeugungen auch zu T3 noch als eher sophistiziert beschrieben werden können. MAXIMILIANS Überzeugungen zu *G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* wiederum entwickeln sich zwischen T1 und T3 von einem ohnehin eher sophistizierten Niveau noch weiter in Richtung des sophistizierten Pols fort.

Die Erstellung der CMap zu T2a unterschied sich durch ein signifikantes Merkmal von der Erstellung der CMaps mit den anderen Studienteilnehmer\_innen. So nutzt MAXIMILIAN nicht die zur Überstützung angebotene Struktur, sondern strukturiert seine Keywords auf freier Fläche. Dabei wählt er von den 31 aus dem Interview zu T1 extrahierten Keywords nur 13 aus, die er wiederum durch acht neue Begriffe ergänzt. Die verbleibenden 18

Keywords integriert er nicht in seine Darstellung. In dem Termin T2b bestätigt er seine zuvor gelegte Struktur in allen Punkten und ergänzt nur einen Begriff. So sagt er aus, er habe *positives Feedback* (Maximilian T2b) zu Gruppenarbeiten (Maximilian T1, 40), bezüglich seines *Drahtes zu den Schüler\_innen* (ebd., 14) und von anderen Lehrer\_innen zu seinen *fundierte[n] Kenntnissen* (ebd., 46, 66) erhalten.

Die Tatsache, dass MAXIMILIAN seine CMap zu T2b abgesehen von dem einen ergänzten Begriff nicht verändert, unterstreicht die bereits benannten generell sehr stabilen Überzeugungen MAXIMILIANS. Durch diese Tatsache wird in der Analyse der CMaps zu T2a und T2b jeweils nur auf die Erhebungsphase T2a eingegangen.

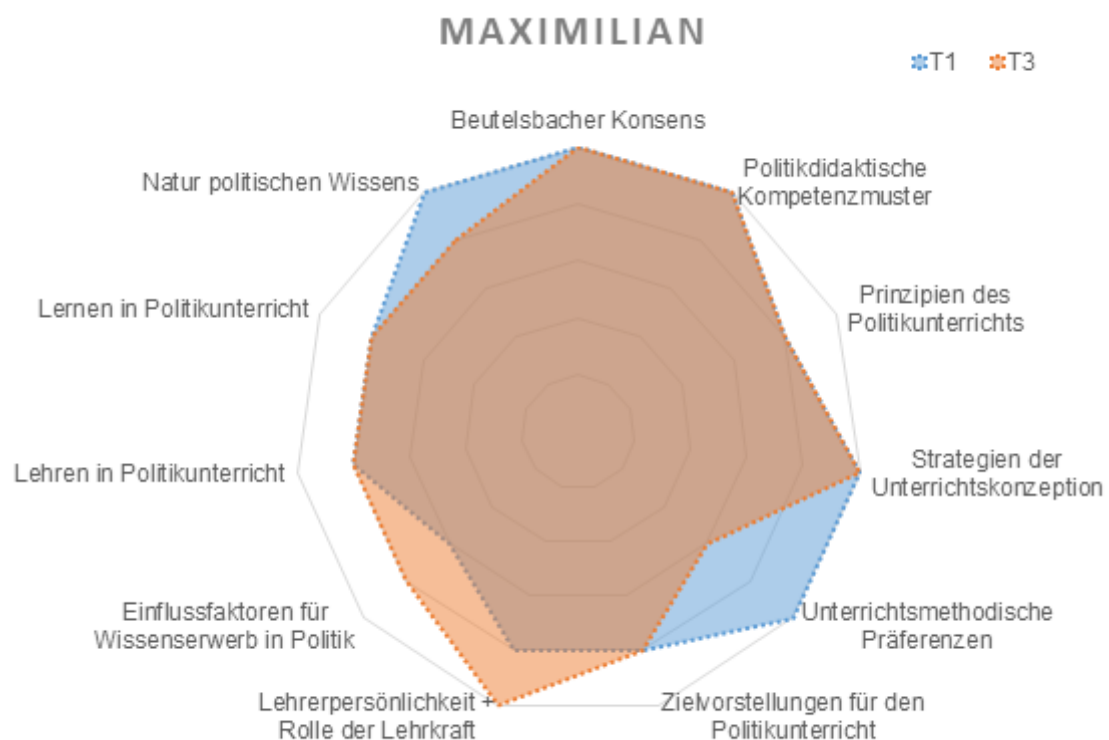


Abbildung 17: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 – Maximilian

#### B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T1

MAXIMILIAN äußert sich im Vorfeld des Praxissemesters zu drei der vier in Abschnitt 2.3.1.2 erörterten Kompetenzfacetten und geht auf die Kompetenzdimensionen *Fachwissen*, *politische Handlungsfähigkeit* und *politische Urteilsbildung* ein. Dabei fällt auf, dass er über den direkten Mehrwert der jeweiligen Kompetenzdimensionen reflektiert. Er wägt ab, dass Fachwissen keine primäre Kompetenz ist, ein „gewisses Maß“ (Maximilian T1, 74) an politischem Fachwissen gehört seiner Überzeugung nach jedoch

dazu. Aus seiner eigenen Erfahrung als Student der Politikwissenschaft bedenkt er *kritisch*:

das ist ja auch direkt das, wenn man jemandem sagt man studiert Politik und muss dann alle Außenminister seit was weiß ich 1950er aufzählen können. Also ne, darum geht es nicht. Aber ein gewisses Wissen sozusagen sollte schon da sein (Maximilian T1, 74).

Sein Fokus liegt jedoch bereits im Interview zu T1 nicht auf der transmissivsten der Kompetenzfacetten, also dem Fachwissen. Vielmehr widmet er sich in seiner Erläuterung eher den *konstruktivistischen* Kompetenzfacetten. Diese sind für ihn besonders relevante Kompetenzen, die er mit den Schüler\_innen einüben möchte. So legt er einen starken Fokus auf die politische Handlungsfähigkeit. Es ist ihm wichtig,

dass das ein Unterricht ist, in dem sich die Schüler und Schülerinnen trauen, den Mund aufzumachen, mitdiskutieren, schon versuchen auf Grundlage von möglichst fundierten Kenntnissen, die sie sich vorher hoffentlich in meinem Unterricht erworben haben, zu diskutieren, ja (Maximilian T1, 46).

Er befürwortet eine starke Initiative der Schüler\_innen und drückt so eine sehr *konstruktivistische* Überzeugung aus, die er auch in Abhängigkeit seiner eigenen Lehrleistung sieht. So sieht er es als seine Aufgabe als Lehrperson an, die Schüler\_innen so zu fördern, dass diese wiederum in der Lage sind, sich in seinem *konstruktivistisch* angelegten Unterricht entfalten zu können. Dabei reflektiert MAXIMILIAN auch über die Möglichkeit, dass die Schüler\_innen eine Meinung vertreten könnten, die der seinen nicht entspricht. Dabei verharrt er nicht auf der bloßen Feststellung dieser Möglichkeit, sondern stellt seine sophistizierten Überzeugungen ein weiteres Mal unter Beweis, da er aussagt, es sei „natürlich einleuchtend, dass man niemanden sozusagen schlechter bewertet, weil er eine andere Meinung hat, vielleicht kann er die Meinung ja ganz fantastisch begründen“ (Maximilian T1, 108). Mit dieser Aussage bezieht er nicht nur die Möglichkeit der Meinungsverschiedenheit ein, was alleine schon als eher *konstruktivistisch* und damit auch als eher sophistiziert einzuschätzen wäre. Vielmehr vertieft er diese Aussage erstens durch die Möglichkeit, dass die Schüler\_innen diese fremde Meinung „fantastisch begründen“ können, und beweist so eine sehr *konstruktivistische* Sichtweise, da er diese ihm fremde Meinung durch eine derartige Begründung als der eigenen Meinung gleichwertig legitim anerkennt. Zweitens reflektiert er über die im Umfeld der Schule meist notwendige Bewertung und kann sich so auch institutionell von der eigenen Meinung lösen und objektiv die Argumentationsleistung der Schüler\_innen anerkennen, ohne sich von seiner persönlich möglicherweise differierenden Meinung ablenken zu lassen. Ihm ist

es neben der Fähigkeit eine eigene Meinung zu bilden und zu vertreten, auch wichtig, dass die Schüler\_innen „selbst [...] sehen, wie wichtig Partizipation ist, wie wichtig das ist, sich zu informieren und selbst etwas zu machen“ (Maximilian T1, 38). Diese Kompetenz sieht er am besten gefördert, indem der Unterricht

nicht auf so einer abstrakten Ebene verbleibt, sondern dass man sieht, was macht das jetzt mit mir oder was kann ich damit machen. Wo kann ich da einhaken und versuchen, etwas zu verändern (Maximilian T1, 20).

Der Kompetenzerwerb der Schüler\_innen geht für MAXIMILIAN folglich mit einer *konstruktivistischen* Lehrpraxis einher. Auch die Kompetenzdimension der politischen Urteilsfähigkeit beleuchtet MAXIMILIAN aus einer sophistizierten Überzeugung heraus. Ihm ist dabei die Multiperspektivität, „also einfach die Fähigkeit, sich ein Thema aus verschiedenen Interesse, Positionen anschauen zu können. Interessen einzelner Akteure nachvollziehen zu können, ja so“ (Maximilian T1, 58) wichtig. Diese Aussage bestätigt den zuvor erhobenen Anspruch, die Meinung der Schüler\_innen als wertvollen Beitrag zur Stunde zu werten. Er verknüpft die beiden Kompetenzdimensionen, da er die Kompetenz, sich eine eigene Meinung bilden zu können und „kritisches Denken, kritische Reflexionsfähigkeit“ (Maximilian T1, 58) als Grundlage für eine Entscheidungsfindung im Sinne eines politischen Urteils identifiziert (Maximilian T1, 6).

#### *B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T2a*

MAXIMILIAN greift in seiner CMap die Kompetenzdimension der politischen Handlungsfähigkeit als *Partizipationsfähigkeit* (Maximilian T1, 6, 38, 62) auf und ergänzt die Kompetenz der *politischen Urteilsfähigkeit* (Maximilian T2a). Diese Kompetenzdimension bildet für MAXIMILIAN zusammen mit den Keywords *politische Bildung* (Maximilian T1, 4, 10), *kritisch mündige Zeitungsleser* (ebd., 64), *(kritische) Reflexionsfähigkeit* (ebd., 58) und *Partizipation* (ebd., 6, 38, 62) die „Ziele als Ausgangspunkt für [die] Strukturierung von Lehr-Lernprozessen“ (Maximilian T2a). Er betrachtet die von ihm angestrebten und für relevant befundenen *Politikdidaktischen Kompetenzmuster* folglich nicht isoliert, sondern verknüpft sie in einem komplexen Zusammenhang mit den zu erreichenden Zielen im Unterricht, seiner diesbezüglichen Verantwortung und dem Einfluss dessen auf die Lernenden.

#### *B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T3/T4*

Zunächst fällt im Interview T3 auf, dass sich MAXIMILIAN im Kontrast zu T1 nicht zu der *politischen Urteilsfähigkeit* als Kompetenzdimension äußert. Dennoch bestätigt er

inhaltlich eine sehr sophistische Überzeugung zu *Politikdidaktischen Kompetenzmustern*. Die Tatsache, dass MAXIMILIAN diesen Aspekt der politikdidaktischen Kompetenz nicht benennt, kann auf verschiedene, im Interviewkontext aber nicht erkennbare, Faktoren zurückzuführen sein. Bezüglich der Kompetenzdimension des politischen *Fachwissens* äußert sich MAXIMILIAN im Anschluss an das Praxissemester *kritisch*. Er erklärt bezüglich seinen Erfahrungen als Hospitant, dass der Fokus im beobachteten Unterricht

eindeutig auf dem Aspekt des Fachwissens [lag], wobei dessen Vermittlung wenig systematisch erfolgte, da weder ein zugrundeliegendes didaktisches Prinzip erkennbar wurde, noch in irgendeiner Form methodische Variation stattfand (Maximilian T4).

Zwar hat er in dem von ihm gestalteten Unterricht auch ein von ihm zu T1 gefordertes „gewisses Maß“ (Maximilian T1, 74) an Fachwissen integriert und stellt fest, „die haben einfach noch mal grundlegende Dinge, Funktionen von Wahlen, von Parteien verstanden. Und auch gesehen, dass sie an Vorwissen gut anknüpfen können“ (Maximilian T3, 68). Er stellt in der Reflexion seiner CMaps jedoch fest, dass er „weg von der einseitigen Fokussierung auf Fachwissen“ (Maximilian T4) möchte. Er empfindet die Etablierung von Fachwissen als Basis für weiterführenden Unterricht im Kontrast zu T1 nicht mehr nur unreflektiert als wichtige Grundlage. In T3 äußert er sich zudem *kritisch* zu der Art und Weise, wie dieses Fachwissen sinnvoll integriert werden kann. So empfindet er die Verknüpfung mit einem didaktischen Prinzip als wertvoll, legt dabei Wert darauf, dass nicht nur Fachwissen gebildet wird, sondern dass dieses Fachwissen mit Vorwissen verknüpft werden sollte.

Auch zu T3 liegt MAXIMILIANS Fokus auf der politischen Handlungsfähigkeit. Diese hat er nicht nur in T1 theoretisch erörtert, sondern sie seiner Meinung nach auch intensiv in den im Praxissemester geleisteten Unterricht integriert: „Konkreter ging es mir bei meiner UE vor allem um die Förderung der Partizipationsfähigkeit“ (Maximilian T4). Dabei geht er systematisch vor und setzt so die von ihm am beobachteten Unterricht geübte Kritik um. Er erörtert mit den Schüler\_innen gemeinsam, wo welche Informationen zu politischen Parteien zu generieren sind und wie diese einzuordnen sein können. Dabei belässt er es jedoch nicht, sondern fordert die Schüler\_innen darüber hinaus auf, sich „möglicherweise in Parteien auch selbst [zu] engagieren“ (Maximilian T3, 116), bzw. sich zu informieren. Er fasst die von ihm angestrebten Kompetenzen zusammen, als „ein Wissen von grundlegenden Prinzipien und Prozessen von Politik und die Fähigkeit, mich informieren zu können und die Fähigkeit, auch partizipieren zu können“ (Maximilian T3, 126).

*E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T1*

Im Interview vor dem Praxissemester äußert sich MAXIMILIAN bezüglich seiner *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* sehr *kritisch*. Er ist sich sicher,

dass man Methoden nicht unbedingt der Methoden Willen anwenden soll, sondern dass an erster Stelle steht sozusagen das Thema und dann setze ich mich hin und schaue mir diesen ganzen großen Methodenpool an, den es in der Politikdidaktik gibt und dann entscheide ich mich ,ok welche Methode ist angemessen, um das Thema zu vermitteln‘ (Maximilian T1, 50).

Dies zeigt, dass sich MAXIMILIAN der Tatsache bewusst ist, dass eine Vielfalt an Methoden nicht gleichsam erfolgreichen Unterricht verspricht, sondern vielmehr eine Auswahl in Abhängigkeit von dem jeweiligen Thema, getroffen werden muss. Er wägt *kritisch* die transmissive Methode des Frontalunterrichts gegenüber anderen, *konstruktivistischeren* Methoden ab. Dabei spricht er Frontalunterricht jedoch nicht die Möglichkeit ab, auch einen Beitrag zu erfolgreichem Politikunterricht leisten zu können. So stellt er fest, es

gibt Phasen, wo Frontalunterricht angebracht ist, da zum Beispiel, wenn ich möglicherweise irgendwas einführen möchte und nur weil es Frontalunterricht ist, heißt es ja auch nicht, dass es schlechterer Unterricht ist, das muss man ja auch mal sagen (Maximilian T1, 44).

Damit bewertet er auch die aktuell oft ausgedrückte Abneigung gegen jegliche Form von Frontalunterricht *kritisch*. So stellt er zwar fest, dass Frontalunterricht unter bestimmten Umständen sinnvoll einzusetzen sei, allerdings „muss natürlich eine gewisse Ausgewogenheit da sein“ (Maximilian T1, 44). MAXIMILIAN formuliert seine als sehr sophisticated zu beschreibenden Überzeugungen zu seinen *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* in Abhängigkeit von dem oben elaborierten Ziel der Partizipationsfähigkeit:

Und wenn es mein Anspruch ist, als Politiklehrer, dass die Schülerinnen und Schüler auch lernen, selbstständig zu handeln, dann kann ich nicht die ganze Zeit vorne stehen und denen was vorturnen (Maximilian T1, 44).

*E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T2a*

MAXIMILIANS Überzeugungen zu den *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* schlagen sich in seiner CMap durch den ergänzten Begriff *methodische Ebene*, sowie die Keywords *Gruppenarbeit* (Maximilian T1, 40) und *Frontalunterricht* (ebd., 40, 44) nieder, die er aber nicht genauer erläutert oder einbindet.

*E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T3/T4*

Während MAXIMILIANS Überzeugungen zu den *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* in T1 als sehr sophistiziert, nämlich *kritisch*, *pragmatisch* und *konstruktivistisch*, einzuschätzen waren, so erstaunlich stellt sich die Entwicklung dieser Überzeugungen zwischen T1 und T4 dar. So äußert sich MAXIMILIAN bezüglich der *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* lediglich hinsichtlich des von ihm beobachteten Unterrichts *kritisch*, da er hier feststellt: „der beobachtete Unterricht war stark auf die Lehrerin zentriert und bestand ausschließlich aus der Bearbeitung von Arbeitsblättern in Einzelarbeit sowie Unterrichtsgesprächen“ (Maximilian T4). Hier deutet er bereits seinen weiterhin eher *konstruktivistischen* Stand an, da er diese Form des beobachteten Unterrichts nicht befürwortet. In seinen anderweitigen Antworten bezüglich der hier diskutierten Analyseeinheit, recurriert MAXIMILIAN inhaltlich ausschließlich auf eine *konstruktivistische* Überzeugung, ohne jedoch *kritische* oder *pragmatisch/realistische* Abwägungen einzubeziehen. Außerdem verbleibt er auf einem sehr deskriptiven Niveau. So zählt er die von ihm umgesetzten Methoden auf, wobei alle diese Methoden auf einer rezeptiven und relativ basal visualisierenden Ebene bleiben: „verschiedene Gruppenarbeiten, eine kleine Methode [...] innerhalb von einer Gruppenarbeit war ein Text, den ich denen geschrieben habe zur Funktion von Parteien, den sollten die in einem Schaubild visualisieren, also noch mal in ein anderes Medium überführen“ (Maximilian T3, 98). Innovative Methoden, die die Eigeninitiative der Schüler\_innen und die von ihm als Ziel deklarierte Partizipationsfähigkeit gefördert hätten und außerdem dem Unterrichtsthema Wahlen angemessen hätten sein können (z.B. eine Talkshow, Podiumsdiskussion, Expertenbefragung), werden von MAXIMILIAN nicht bedacht. Zwar lässt MAXIMILIAN die Schüler\_innen eine Präsentation und einen Gallery Walk<sup>36</sup> durchführen (Maximilian T3, 98). und sieht „methodische Abwechslung, bspw. auch dadurch, dass Schülerprodukte in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt werden“ (Maximilian T4). Dabei wird der größte Unterschied zu den in T1 identifizierten sophistizierten Überzeugungen offenbar.

---

<sup>36</sup> Der Gallery Walk ist eine konstruktivistische Methode, in der von den Schüler\_innen produzierte Produkte (Wandbilder, Poster etc.) im Klassenzimmer ausgestellt werden. Die Schüler\_innen haben so die Möglichkeit, die Produkte ihrer Klassenkameraden in ihrem eigenen Tempo zu betrachten, zu lesen und die Informationen kognitiv zu verarbeiten. Der Gallery Walk bildet dabei ein Element einer Projektphase, in der die Ergebnisse der einzelnen Gruppen auch vor der gesamten Klasse präsentiert werden, und muss vor- und nachbereitet werden.



*G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht – T1*

Kann in den zuvor für MAXIMILIAN vorgestellten Analyseeinheiten eine Konsolidierung der Überzeugungen zu *politikdidaktischen Kompetenzen* bzw. ein leichter Schritt in Richtung des naiven Pols bei den *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* festgestellt werden, so entwickeln sich MAXIMILIANS Überzeugungen zu *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* zwischen T1 und T3 eher in eine sophistiziertere Richtung. Vor dem Praxissemester formuliert MAXIMILIAN als die „zentrale Aufgabe“ des Lehrers: „den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Politischen zu bieten, ja und sozusagen eine Art Wegweiser in der politischen Landschaft zu sein oder in allem, was Politik ausmacht“ (Maximilian T1, 26). Er versteht sich als „facilitator“, also als „derjenige, der die Sachen anleitet, aber nur bis zu einem gewissen Maß, nämlich dann wieder zurück, lass die Schülerinnen und Schüler viel selbst machen, diskutieren, sich ausprobieren, aber fange es ein wenn es aus dem Ruder läuft“ (Maximilian T1, 26). Aus dem Ruder läuft es nach MAXIMILIANS Definition

zum Beispiel, wenn im Politikunterricht Diskussionen laufen, in denen radikale Sichtweisen geäußert werden, die nicht tolerierbar sind für mich. Wenn es auf eine persönliche Ebene geht, wenn total das Thema aus dem Blick verloren geht. Das würde für mich heißen, da muss man, da sollte man dann mal kurz einspringen (Maximilian T3, 30).

Obwohl er den Fokus des Unterrichts auf die Schüler\_innen lenken möchte und als Lehrkraft nicht im Mittelpunkt stehen will, ist er sich seiner Verantwortung für die Schüler\_innen, die Stunde und schließlich auch für den Lernerfolg der Schüler\_innen bewusst. An dieser Stelle wird deutlich, dass eine *konstruktivistische* Weise zu lehren nicht gleichbedeutend ist mit einer Laissez-faire-Haltung gegenüber den Schüler\_innen. Diese Auffassung der Rolle der Lehrkraft deckt sich mit MAXIMILIANS Aussagen zu den von ihm im Fokus stehenden politikdidaktischen Kompetenzen und der Zielsetzung, die Schüler\_innen selbst lernen lassen zu wollen. Er unterstreicht diese als facilitator verstandene Rolle der Lehrkraft, indem er als Aufgabe der Lehrkraft feststellt, dass „man Sachen anleitet, sich dann ein Stück weit zurück zieht, dadurch dann auch hoffentlich die Selbstständigkeit ein bisschen weit fördert und die Sache einfängt, wenn sie aus dem Ruder läuft, ja“ (Maximilian T1, 28). Auffällig hierbei ist, dass sich MAXIMILIAN hinsichtlich der Umsetzung dieses Anspruchs zurückhält. Seine Überzeugung bezüglich der Analyseeinheit der *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* kann dennoch als eher sophistiziert beschrieben werden, wenngleich die *kritische* Beleuchtung seines Anspruchs und der damit einhergehenden Überzeugung nicht geleistet wird. So möchte er als Lehrkraft im Hintergrund stehen und dabei zwar eine



verantwortungsvolle und strukturierende Funktion auszufüllen, dabei aber den Fokus auf den Schüler\_innen belassen. Dabei reflektiert er jedoch nicht über die Möglichkeiten der konkreten Umsetzung, sondern beruft sich lediglich auf den aus der Englischdidaktik entlehnten Anspruch „be the facilitator“ (Maximilian T1, 26). Dieser Befund wird auch durch das Adverb „hoffentlich“ (Maximilian T1, 28) unterstützt.

#### *G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht – T2a*

In seiner CMap bezieht sich MAXIMILIAN nur sehr reduziert auf die *Lehrerpersönlichkeit und die Rolle der Lehrkraft*. Er sieht seine Aufgabe als Lehrkraft darin, *Entscheidungen* (Maximilian T1, 6) zu treffen und die *Komplexität von Themen* (ebd., 48) zu reduzieren. Dafür braucht er seiner Überzeugung nach sowohl *fundierte Kenntnisse* (ebd., 46), als auch einen *Draht zu den Schüler\_innen* (ebd., 14). Seine eher sophistizierte Überzeugung wird durch die Anordnung und Beziehung dieser Keywords zueinander unterstützt. MAXIMILIAN sieht sich in der Verantwortung den Unterricht zu strukturieren, ohne dabei die Wechselwirkung mit den Schüler\_innen zu vernachlässigen.

#### *G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht – T3/T4*

Wie auch zu T1 rekurriert MAXIMILIAN im Interview nach dem Praxissemester auf den Anspruch, die Rolle des facilitators einnehmen zu wollen (Maximilian T3, 62). Dabei argumentiert er jedoch differenzierter und detaillierter, beleuchtet diesen *konstruktivistischen* Anspruch *kritisch* und unter Bezugnahme seiner praktischen Erfahrungen. So wägt er ab:

Klar, zwischendrin muss man auch mal Sachen erläutern, ein bisschen weiter ausführen, erklären und so weiter. Aber eigentlich schon als jemand, der Arbeitsprozesse anleitet und für Fragen zur Verfügung steht (Maximilian T3, 62).

Er verbleibt also nicht bei dem Anspruch, sondern erläutert nun auch, wie er diese Rolle ausüben möchte, bzw. sie im Praxissemester ausgeübt hat, als

jemand der anleitet, sagt warum was wichtig ist, der für Transparenz sorgt, damit jeder und jede weiß, ich sitze hier, mache das und das weil. Und eher auf jeden Fall eher das, als halt jemand der vorne steht, Monologe hält über sonst was (Maximilian T3, 62).

MAXIMILIAN sieht die Rolle der Lehrkraft weiterhin als strukturgebend, die Verantwortung tragend, ergänzt jetzt jedoch auch, dass die Lehrkraft für Transparenz sorgen muss. Interessant ist, dass MAXIMILIAN im Interview nach dem Praxissemester auch die in anderem Kontext<sup>37</sup> bereits erörterte Relevanz von Fachwissen für die Lehrkraft in seine Überlegungen einbezieht. So erklärt er seine Rolle als Lehrkraft im Rahmen des Praxissemesters auch durch sein umfangreiches politikdidaktisches und politisches Wissen. So äußert er, dass

die mich akzeptiert haben als Lehrerpersönlichkeit, und dass die glaube ich auch relativ flott gemerkt haben, dass ich auch weiß, von was ich rede wenn ich mit denen über was rede. Also Fragen stellen können (Maximilian T3, 50).

Im Kontrast zu T1 reflektiert MAXIMILIAN in dem reflektierenden Text T4 *kritisch*:

meine Rolle im Politikunterricht ist es, die von mir [...] genannten Ziele zu erreichen. Die entscheidende Frage für mich ist, wie ich dies schaffen kann. Diese Frage wiederum betrifft mein professionelles Selbstverständnis als Politiklehrer (Maximilian T4).

In diesem Zusammenhang erklärt er, wie bereits im Interview T3, dass er für die Umsetzung seines Anspruches an sich „als Politiklehrer ‚fundierte Kenntnisse‘ benötige“ (Maximilian T4) und konkretisiert diese Aussage, indem er deutlich schreibt: „ich halte es für unabdingbar, dass Politiklehrer\_innen sowohl grundlegendes politikwissenschaftliches als auch umfassendes politikdidaktisches Wissen besitzen“ (Maximilian T4).

#### 4.3.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

MAXIMILIAN argumentiert in T3 zwar nicht mehr so ausführlich wie in T1, beweist mit seinen Äußerungen bezüglich *politikdidaktischer Kompetenzen* jedoch wieder eine sehr *sophisticizierte*, also *kritische*, reflektierte und *konstruktivistisch* geprägte Überzeugung. Der Einfluss des Praxissemesters macht sich hier insbesondere bezüglich der Kompetenzdimension des Fachwissens bemerkbar, da er hier offenbar sehr negative Erfahrungen in den Hospitationsstunden gemacht hat. Auch auf Grundlage dessen benennt er sehr präzise die geforderte Abkehr „von der einseitigen Fokussierung auf

---

<sup>37</sup> Die politikdidaktische Kompetenz des Fachwissens wird ebenfalls in Abschnitt 4.3.3.2 unter B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T1 und T3 diskutiert, dort jedoch mit Fokus auf den Kompetenzerwerb der Schüler\_innen.

Fachwissen“ (Maximilian T4). Stellt MAXIMILIAN zu T1 noch die Schüler\_innen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen zu seinen *Unterrichtsmethodischen Präferenzen*, empfindet er nach dem Praxissemester die Schülerprodukte als zentralen Fokus seines Unterrichts. Die von ihm zuvor geforderte *politische Handlungsfähigkeit* der Schüler\_innen reduziert er unter dem Einfluss des Praxissemesters auf ein Handeln am Produkt im Sinne einer produzierenden Tätigkeit.

MAXIMILIANS Überzeugungen zu *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* lassen sich bereits zu T1 als eher sophistiziert beschreiben. Durch die Erfahrung im Praxissemester werden diese Überzeugungen nicht nur unterstützt, sondern noch etwas differenziert und detailliert. Zwar repliziert MAXIMILIAN auch zu T1 nicht nur den Anspruch „be the facilitator“, sondern kann diese durch die Englischdidaktik geprägte Phrase schon hier mit seinen eigenen Überzeugungen stützen. Zu T3, respektive T4, steht dieser Anspruch allerdings noch intensiver in Einklang mit den von ihm dargestellten und nun auch differenzierter belegten Überzeugungen.

Die Analyse der Aussagen von MAXIMILIAN legt offen, wie unterschiedlich sich die Überzeugungen hinsichtlich einzelner Analyseeinheiten entwickeln können. Gleichzeitig fällt auf, dass bei den Erhebungsphasen im Anschluss an das Praxissemester T3 und T4 eine Verknüpfung mehrerer Analyseeinheiten stattfindet. MAXIMILIAN bezieht zu T3 (und in dessen Ergänzung auch T4) *kritisch* mehrere zuvor eher isoliert betrachtete Überzeugungsgegenstände in seine Überlegungen ein. Er wägt ab, reflektiert seine eigenen Entwicklungsmöglichkeiten, beleuchtet die Abhängigkeit von *konstruktivistischem* Lehren und der Möglichkeit, eigenständig lernen zu dürfen. So ergibt sich in der Zusammenschau der hier dargestellten Überzeugungen von MAXIMILIAN ein sehr sophistiziertes Gesamtbild. Dieses wird durch die CMap(s) noch bestärkt, die aufgrund der besonderen und sehr reduzierten Struktur eher insgesamt als in Bezug auf die einzelnen Analyseeinheiten Aufschluss über die Überzeugungsstruktur von MAXIMILIAN geben. So reduziert MAXMILIAN die Keywords zu T2a auf die für ihn tatsächlich relevanten Aspekte und formt ein in sich geschlossenes Strukturbild, in dem alle Keywords sowie auch die jeweils ergänzten Begriff in einem Gesamtzusammenhang zu verstehen sind. Dies zeigt, dass MAXIMILIANS politikdidaktischen Überzeugungen in einer für ihn logischen und dank der CMap auch für Außenstehende in einer nachvollziehbaren Abhängigkeit stehen. Dass er zu T2b lediglich den Begriff *positives Feedback* ergänzte, bestätigt die sich hauptsächlich konsolidierenden politikdidaktischen Überzeugungen MAXIMILIANS. So konnte er sich, seinen Unterricht und so auch die von ihm vertretenen Überzeugungen erstens durch die Erfahrungen im Praxissemester und zweitens durch das positive Feedback bestätigt sehen.

#### 4.3.4 EMILIA

##### 4.3.4.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation

EMILIA ist in allen Erhebungsphasen sehr kommunikativ, wirkt entspannt und zugewandt. Außerdem ist sie der Studie gegenüber sehr interessiert und offen eingestellt. Sie reflektiert sehr ihr eigenes Denken und Handeln und äußert jeweils im Anschluss an das Interview, wie sehr es ihr persönlich helfe, angeleitet über sich selbst und das eigene Unterrichtshandeln nachdenken zu können.

EMILIA absolviert ihr Praxissemester an einem Bremer Gymnasium und unterrichtet in der Sekundarstufe II in einem Grundkurs Politik, sowie in der Sekundarstufe I EuSt<sup>38</sup>. Sie beschreibt die Atmosphäre an der Praktikumsschule als „sehr entspannt“ (Emilia T1, 2) und fühlt sich durch die Mentoren und Fachlehrer gut betreut (ebd., 4). Sie kann sich aus den für das Abitur relevanten Themen eines auswählen und entscheidet sich, die aktuellen Debatten zum Thema Zuwanderung zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

##### 4.3.4.2 Ergebnisse

EMILIAs Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik sowie auch ihre epistemologischen Überzeugungen entwickeln sich zwischen T1 und T3, bzw. T4, in sechs von elf Analyseeinheiten von einem sophistizierten Niveau auf ein noch sophistizierteres Niveau. In vier Analyseeinheiten bleiben sie stabil auf einem sophistizierten Niveau und nur in einer Analyseeinheit, jener zu den Überzeugungen zu den *C: Prinzipien des Politikunterrichts*, verändert sich der Grad der Sophistiziertheit marginal in Richtung des naiven Pols, wobei EMILIAs Überzeugungen zu dieser Analyseeinheit auch im Anschluss an das Praxissemester noch als sophistiziert beschrieben werden können. Da diese Analyseeinheit jedoch die einzige mit einer von den anderen Einheiten abweichenden Entwicklung ist, soll diese Kategorie in der folgenden Analyse Beachtung finden. Außerdem werden EMILIAs Überzeugungen in der Analyseeinheit *F: Zielvorstellungen für den Politikunterricht* hier analysiert, da hier der größte Unterschied zwischen T1 und T3 festzustellen ist. Sowohl in T1 als auch in T3 gibt

---

<sup>38</sup> Das Schulfach EuSt ist vergleichbar mit GuP, mit der Besonderheit, dass hier die sozialwissenschaftlichen Fächer auf Englisch unterrichtet werden. Die teilnehmenden Schüler\_innen können ab der 7. Klasse dieses Fach wählen und für die Sekundarstufe II das Profil IB wählen. Diese Schüler\_innen schließen ihr Abitur mit dem „International Baccalaureate“, einem international anerkannten Abitur, ab.

EMILIA kaum etwas zu ihren Überzeugungen in dieser Analyseeinheit preis, weshalb sich die Analyse auf einige wenige, aber umso prägnantere Äußerungen EMILIAs stützen muss. Im Verhältnis zu den anderen Analyseeinheiten fallen zudem EMILIAs Überzeugungen zur Kategorie *K: Natur des politischen Wissens* auf, da diese sowohl vor Beginn des Praxissemesters als auch im Anschluss daran, im Vergleich zu EMILIAs anderen Überzeugungen, auf einem eher niedrigeren Niveau einzuschätzen sind.

EMILIA geht im Gespräch in der Erhebungsphase T2b nicht explizit auf die hier ausgewählten Analyseeinheiten ein, bestätigt lediglich die zu T2a bestimmte Positionierung der Keywords. Auf das Gesamtbild der von EMILIA erstellten CMap(s) wird in Abschnitt 4.3.4.3 eingegangen.

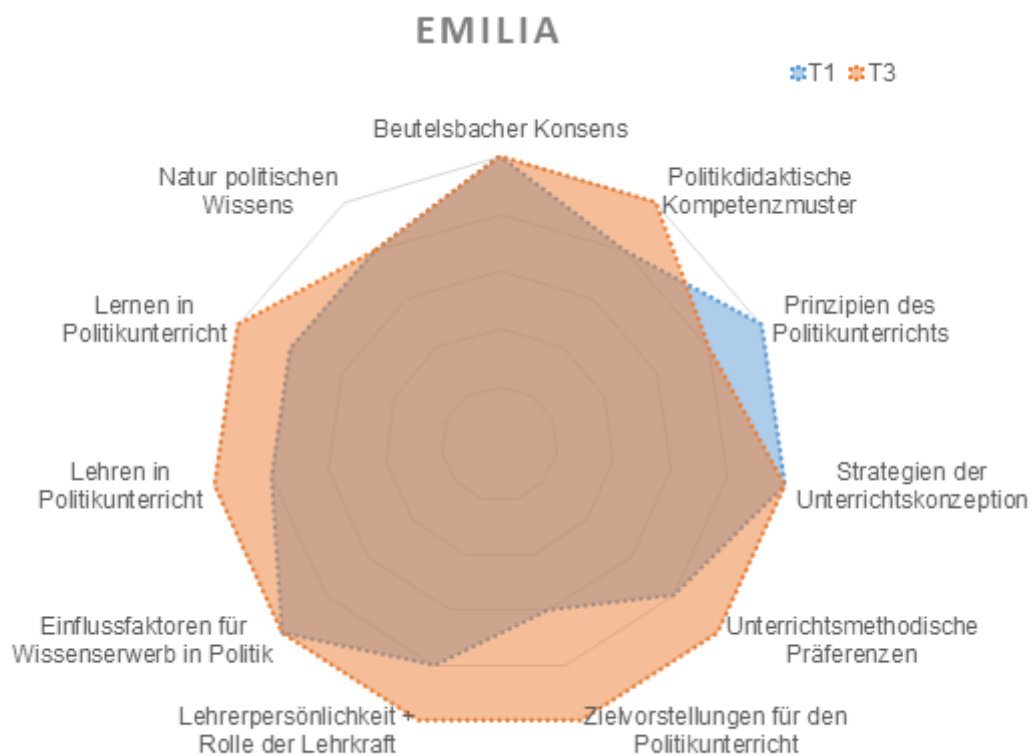


Abbildung 18: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Emilia

#### *C: Prinzipien des Politikunterrichts – T1*

EMILIAs Überzeugungen zu den *Prinzipien des Politikunterrichts* sind vor Beginn des Praxissemesters geprägt von einer hohen Reflexivität bezüglich der Notwendigkeit und Umsetzbarkeit entsprechender Prinzipien. Sie wägt ab, dass es einerseits „relevant ist, dass die Schüler und Schülerinnen sich darin wiedererkennen, dass sie eigene Erfahrungen machen können. Dass es nicht immer nur auf abstrakter Ebene ablaufen

muss“, (Emilia T1, 135), andererseits „aber auch trotzdem eben diese Abstraktion dann am Ende“ (Emilia T1, 135) erfolgen muss. EMILIA legt großen Wert auf schülerorientierten Politikunterricht, sie möchte ihre Schüler\_innen ernst nehmen und in ihrem Unterricht „auch mal Themen behandeln, die jetzt gerade im Schülerleben wichtig sind“ (Emilia T1, 143). Dabei empfindet sie es als besonders wichtig, „dass man [...] erkennt, ‚was hat das eigentlich mit mir zu tun und warum‘, dass da irgendwie noch mal mehr hängen bleibt, wenn man das jetzt macht“ (Emilia T1, 155). EMILIA vertritt die Überzeugung, dass eine Vermittlung von Politischem Wissen nur „bis zu einem gewissen Grade“ (Emilia T1, 115) möglich ist und erklärt in diesem Zusammenhang: „Ich bin ein totaler Fan von erfahrungsbasiertem Zugang“ (Emilia T1, 115). Sie sieht in einem derartigen Zugang jedoch nicht nur die Möglichkeit, einen schülerorientierten Unterricht zu gestalten, sondern ist sich auch der damit einhergehenden Verantwortung bewusst, die durch Erfahrung erlangten Kenntnisse durch eine angemessene Reflexion zu abstrahieren (Emilia T1, 135).

Ein ganz besonderes Augenmerk legt EMILIA in ihrer Argumentation jedoch wiederholt auf die Schülerorientierung und die damit verbundenen Begriffe „Gegenwartsbezug und Zukunftsbedeutung“ (Emilia T1, 155). Gerne möchte sie die Schüler\_innen aktiv an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen, und dass sie nicht nur simulieren, sondern „wirklich auch mal was mitbestimmen dürfen“ (Emilia T1, 135). Dabei bemerkt EMILIA über ihre eigene Aussage *kritisch*: „Das ist ja auch schon wieder so ausgerückt, ne. ‚Mitbestimmen dürfen‘“ (Emilia T1, 135). Ihr Streben nach einer möglichst engen Einbindung der Schüler\_innen in ihren Unterricht erklärt EMILIA wie folgt:

ich glaube halt, dass irgendwie wenn man einfach nur sich Institutionen anguckt, das ist halt langweilig, glaube ich. Weil es ist nicht ganz klar, warum man das jetzt wissen muss quasi. Wäre mir zumindest nicht klar (KR: ja) warum ich jetzt irgendwie wissen muss, wie viele Leute da im Bundestag sitzen (Emilia T1, 155).

Eine Einbindung der Schülerinteressen, eine Reflexion der jeweiligen Bezüge zur Gegenwart und dem eigenen Leben sind für EMILIA elementarer Bestandteil des Lernens in Politikunterricht.

### *C: Prinzipien des Politikunterrichts – T2a*

In der Erstellung ihrer CMap fasst EMILIA die Keywords *Schülerorientierung* (Emilia T1, 135, 141, 152), *Exemplarität* (ebd., 147), *Gegenwartsbezug* (ebd., 135, 155), *Kontroversität* (ebd., 52, 67) und *Zukunftsbezug* (ebd., 135, 155) unter dem neu hinzugefügten Begriff *Inhaltsauswahl (Prinzipien)* (Emilia T2a) zusammen. Der ergänzte

Begriff *Inhaltsauswahl (Prinzipien)* zeigt zudem, dass EMILIA mithilfe der sehr an den Schüler\_innen orientierten Prinzipien die Inhalte für ihren Politikunterricht auswählt. Es bestätigt sich so EMILIAs intensive Ausrichtung an Prinzipien, die eine möglichst nahe Orientierung an den Bedürfnissen und im Sinne der Schüler\_innen ermöglichen. Dies unterstreicht EMILIAs zuvor analysierte sophistische Überzeugungen zu den *Prinzipien des Politikunterrichts*.

#### *C: Prinzipien des Politikunterrichts – T3/T4*

In der Analyse von EMILIAs Überzeugungen zu den *Prinzipien des Politikunterrichts* im Anschluss an das Praxissemester fällt zunächst auf, dass sich EMILIA bei der Gestaltung ihres Unterrichts sehr an der Komplexität des Themas und dessen Aktualität orientiert. Um die Komplexität des Themas zu wahren, greift EMILIA auf das Prinzip der *Problemorientierung* zurück.

Das war/ also eines der aktuellen Debatten, die ich gemacht habe, war eben die Flüchtlingspolitik und weil das so ein komplexes Thema ist, was ich nicht irgendwie auf einen Aspekt runterbrechen wollte, habe ich so eine Art Problemstudie draus gemacht. Also mit diesen einzelnen Schritten sozusagen und die dann aber auch/ also ich hatte eine unglaubliche Materialflut, eben weil sie ja arbeitsteilig arbeiten sollten (Emilia T3, 50).

Dabei überlässt sie den Schüler\_innen nach *konstruktivistischer* Überzeugung und in Einklang mit den zu T1 geäußerten Überzeugungen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Die Schüler\_innen bekommen von EMILIA durch verschiedene in die Problemstudie integrierte Methoden die Möglichkeit, sich selbst zu erproben und zu entwickeln. So lässt EMILIA die Schüler\_innen zwar in Abhängigkeit ihrer hohen Leistungsbereitschaft viele Texte verfassen (Emma T3, 38), wählt jedoch darüber hinaus sehr vielfältige Zugänge. So beginnt sie den Unterricht mit einer Karikatur und einem Kabarettbeitrag, führt für die Umsetzung der Problemstudie außerdem eine pro-contra-Debatte und eine Talkshow durch (Emma T3, 80). Die Problemstudie empfindet EMILIA als adäquates Mittel, um das von ihr formulierte Ziel eines schülerorientierten Unterrichts mit einem Bezug zur Gegenwart zu erreichen: „Das sind immer noch die gleichen Lösungsansätze, die da diskutiert werden, aber das hat mehr mit der Lebenswelt der Schüler zu tun. Das bekommen die ja mit sozusagen“ (Emilia T3, 64). Über die Behandlung des Themas der Zuwanderung in einer Problemstudie sieht EMILIA auch die Möglichkeit gegeben, „dass man nicht nur Institutionenkunde betreibt, also so trocken darstellt als etwas sehr abstraktes, was gar nichts mit dem Leben der Schüler zu tun hat“ (Emilia T3, 112). Vielmehr sieht sie hier die Möglichkeit, abstrakte Entscheidungen auf



EU-Ebene mit dem Leben der Schüler\_innen in Verbindung zu setzen (Emilia T3, 112). Sie möchte den Schüler\_innen „zeigen, was sonst noch politisch sein könnte. Und was auch im alltäglichen Leben schon politisch ist“ (Emilia T3, 112).

#### *F: Zielvorstellungen für den Politikunterricht – T1*

EMILIAS Überzeugungen bezüglich der *Zielvorstellungen für den Politikunterricht* sind zu T1 als eher sophistiziert zu beschreiben, wobei lediglich das Merkmal *konstruktivistisch* erfüllt wird. EMILIA äußert sich sehr reserviert und kann die von ihr genannten Ziele nicht erläutern. „Ja, wobei ja dann die Ziele Mündigkeit, Emanzipation schon darauf zielen, dass die Schüler und Schülerinnen befähigt werden sollen, sich ein eigenes Bild machen zu können“ (Emilia T1, 50). EMILIA ist nicht in der Lage, diese deskriptive Ebene zu verlassen, kann die formulierten Ziele der Mündigkeit und Emanzipation nicht mit Leben füllen. EMILIA formuliert außerdem noch „die [Schüler\_innen] sollen mündig werden am Ende und für sich selber irgendwie einstehen können“ (Emilia T1, 143). Sie bleibt sehr unspezifisch und wirkt durch das Adverb „irgendwie“ zudem sehr unsicher.

#### *F: Zielvorstellungen für den Politikunterricht – T2a*

EMILIA platziert die Keywords *Mündigkeit* (Emilia T1, 50, 69, 97, 135) und *Emanzipation* (ebd., 50, 69, 139) im Bereich Lernen, ohne die Keywords mit anderen Begriffen in eine Beziehung zu setzen. Das Keyword *mündige Bürger* (ebd., 97, 139) rückt EMILIA in den Fokus der CMap, exakt in die Mitte der Bereiche Lehren, Lernen und politisches Wissen. Die Schüler\_innen dabei zu unterstützen, sich zu mündigen Bürger\_innen zu entwickeln, ist für EMILIA das zentrale Ziel für den Politikunterricht. Dies sei durch eine demokratische Bildung (ebd., 50), die *Vorbildfunktion* (ebd., 52, 119) der Lehrkraft und Fachwissen (ebd., 115) zu erreichen. Durch die CMap wird der Eindruck aus dem Interview T1 bestätigt, wobei EMILIA ihre unspezifischen Aussagen zum Ziel der mündigen Bürger\_innen in der CMap in einen etwas klareren Zusammenhang stellt.

#### *F: Zielvorstellungen für den Politikunterricht – T3/T4*

Im Anschluss an das Praxissemester zeichnet sich bezüglich der *Zielvorstellungen für den Politikunterricht* im Gespräch mit EMILIA ein gänzlich anderes Bild über ihre Überzeugungen in dieser Analyseeinheit ab. EMILIA argumentiert zwar immer noch wenig ausführlich, dabei aber konkreter und zeigt dabei *konstruktivistische*, *pragmatische* und *kritische* Überzeugungen. So formuliert sie als Ziel für den Politikunterricht einen Wunsch, nämlich



mehr so Fähigkeiten, allgemeine Fähigkeiten, die ich den Schülern wünschen würde. Weil sie die als mündige Bürger meines Wissen/ also meiner Meinung nach brauchen. Und weil ich mir auch eine Gesellschaft wünsche, wo Leute eigenständig denken und nicht einfach nur Befehle ausführen (Emilia T3, 94).

Mit diesem Wunsch zeigt sich EMILIA reflektiert und *realistisch*. Ihr ist die gesellschaftliche Verantwortung des Politikunterrichts bewusst, der sie gerne gerecht werden möchte. EMILIA vertritt weiterhin die Überzeugung, „dass Politikunterricht Schüler\*innen zur Mündigkeit und Emanzipation ‚verhelfen‘ soll“ (Emilia T4). Dabei reflektiert sie im Anschluss an das Praxissemester und unter Einfluss der hier gemachten Erfahrungen, inwiefern sie dieses Ziel erreichen kann und wirft darüber hinaus auch die Frage nach der Nachhaltigkeit ihres Politikunterrichts auf:

Für mich bleibt dennoch weiterhin die Frage offen, wie ich den oben formulierten Anspruch in meinem Politikunterricht umsetzen kann. Kritikfähigkeit und Urteilsfähigkeit und daraus erwachsend Mündigkeit sind Fähigkeiten oder vielmehr Haltungen gegenüber der Welt, die sich nicht empirisch überprüfen lassen und über einen längeren Zeitraum sich ändern (Emilia T4).

#### *K: Natur politischen Wissens – T1*

EMILIA äußert sich, ganz im Kontrast zu der zuvor analysierten Einheit, sehr ausführlich zu ihren epistemologischen Überzeugungen. Politisches Wissen definiert sie als Wissen darüber,

wie jetzt zum Beispiel Politik funktioniert in Deutschland, also was für Institutionen es gibt und wie das Machtgewicht zwischen denen auch ist. Wie jetzt zum Beispiel gewisse Entscheidungen getroffen einfach dass man das versteht, dass jetzt zum Beispiel ein Gesetz nicht einfach nur so gemacht wird oder dass auch die Bundesregierung jetzt nicht Gesetze macht beispielsweise (Emilia T1, 83).

Damit zeigt EMILIA eine ausgeprägte Formalismus- und Schemaorientierung, bezieht diese Definition jedoch in sehr *pragmatischer* Weise auf die aktuelle institutionelle politische Situation in Deutschland und Europa:

Heutzutage schließt das natürlich auch ein, dass man das in mehr Ebenen denken kann, dass es eben gewisse Sachen gibt, die nicht mehr auf nationaler Ebene entschieden werden können, sondern eben auf europäischer oder noch weniger auf internationaler Ebene, ebenso genau dieses institutionenwissen würde ich schon dazu rechnen und wie das aber auch/ also wie das tatsächlich mit den Akteuren, Interessen und so weiter funktioniert (Emilia T1, 83).

Das von ihr so als sehr deklarativ verstandene politische Wissen will EMILIA jedoch nicht nur auf der Ebene der politischen Institutionen verortet wissen. So bekräftigt sie, dass „es eben nicht nur auf diese Institutionen ankommt, sondern auch bestimmte Themen verschiedene Interessen“ (Emilia T1, 85) hervorrufen und es ihr wichtig ist, dass „man das auch versteht“ (Emilia T1, 85). EMILIA versteht politisches Wissen außerdem als Wissen darüber, dass Politik aus Lösungen und Aushandlungsprozessen verschiedener Interessen besteht.

Dann ist es halt eben nicht so kausal wie [...] Schwerkraft oder was auch immer, das kann man ja beschreiben, kann man auch nachvollziehen. Aber bei Politischem Wissen ist es so, [...] man muss auch irgendwie das aushalten können, dass man eben nicht sagt ‚ok wenn wir das machen, dann passiert jetzt das und das‘ sondern dass [man] irgendwie nachkorrigieren muss, dass man auch irgendwie verschiedene Interessen einbeziehen muss und dass es eben nicht immer ein Konsens möglich ist (Emilia T1, 101).

Sie argumentiert reflektiert und *pragmatisch, kritisch* und *konstruktivistisch*. Der so entstehende Eindruck einer sehr sophistizierten Überzeugung zu der *Natur des politischen Wissens* wird eingeschränkt durch die sehr *idealistische* Überzeugung, politisches Wissen könne „befreien, also so Politisches Wissen kann befreiend wirken, weil man dadurch Dinge mehr versteht“ (Emilia T1, 111). So sieht EMILIA politisches Wissen nach ihrer persönlichen Definition als Möglichkeit, in der

man halt so irgendwas findet, wo man dann eben wirklich mitbestimm/ also im Sinne von ‚ich nehme jetzt meine Interessen auch in die Hand, ich bin nicht so fremdbestimmt‘ also ich glaube, so würde ich das vielleicht beschreiben (Emilia T1, 111).

#### *K: Natur politischen Wissens – T2a*

EMILIA gruppiert die Keywords *politische Lösungen* (Emilia T1, 101), *Macht* (ebd., 111), *politische Entscheidungsfindung* (ebd., 12, 14, 16), *Konflikt* (ebd., 87, 93), *Interessen* (ebd., 65, 71, 73, 97, 101) und *Probleme* (ebd., 93, 101, 131, 147) und sortiert diese Gruppe der ergänzten Phrase *Wissen um Möglichkeiten sich einzubringen* (Emilia T2a) zu. Dieses Wissen begreift EMILIA als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit (ebd., 69). Die Gegenstände des Wissens, also die zuvor genannte Gruppe, sind laut EMILIA *menschengemacht* (Emilia T2a). Diese Gruppierung wie auch die Ergänzung dessen, dass politisches Wissen menschengemacht sei, bestätigt die zu T1 identifizierte sophistizierte Überzeugung.

#### *K: Natur politischen Wissens – T3/T4*

Im Interview zu T3 zeigt EMILIA wieder eine hohe Formalismus- und Schemaorientierung bezüglich ihrer Überzeugungen zu der *Natur politischen Wissens*. Sie argumentiert *einfach/grundlagenorientiert*:

Einmal dieses Wissen darüber, was eigentlich alles zu diesem Problem gehört, wie es entstanden ist und so weiter. Also einfach dieses Faktenwissen oder vielmehr auch das Wissen von Kausalität oder eventueller Kausalität und Zusammenhängen. Das wäre natürlich auch Institutionenwissen, brauche ich auch als politisches Wissen (Emilia T3, 106).

Auch unter Einfluss ihrer Unterrichtseinheit kann sich EMILIA auch auf die alltägliche Präsenz von Politik berufen und versteht die *Natur politischen Wissens* auch in Form einer Prozess- und Anwendungsorientierung. So legt sie politischem Wissen nicht nur deklaratives, sondern auch ein prozedurales Wissen zugrunde und zeigt außerdem ein sehr weites Politikverständnis.

Dass man eben Politik verändern kann, und dass Politik, entgegen was man in den Medien so wahrnimmt, dass es eben nicht nur um Politiker geht, sondern dass Politik oder das Politische vielmehr auch im Alltäglichen ist und dass jeder Mensch politisch ist in seinen Handlungen (Emilia T3, 110).

EMILIAS weites Politikverständnis und ihre Wahrnehmung der Prozesshaftigkeit von Politischem Wissen spiegelt sich auch in ihrer Feststellung, dass Politik „Menschengemacht ist. Also das ist für mich auch eine Definitionen von politisch mittlerweile geworden“ (Emilia T3, 108). Durch diese Tatsache sei Politik wiederum als flüchtig zu begreifen (Emilia T3, 120).

#### **4.3.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse**

EMILIA argumentiert bezüglich der *Prinzipien des Politikunterrichts* sehr beschränkt auf die von ihr gestaltete Unterrichtseinheit und rekurriert inhaltlich nur auf die Schülerorientierung und die Problemorientierung. Dabei reflektiert sie kaum einschränkende Einflüsse sondern stellt, möglicherweise auch aufgrund der hohen Leistungsbereitschaft „ihrer“ Klasse, eine idealisierte Sicht auf dieses Unterrichtsprinzip vor. Die damit offenbar werdende Überzeugung lässt sich zwar als sehr *konstruktivistisch* und in Abhängigkeit einer so leistungsstarken Lerngruppe auch *pragmatisch* beschreiben. Die zu T1 noch vorhandene *kritische* Komponente und die Abwägung verschiedener positiver und negativer Einflüsse werden zu T3 jedoch vermisst. Der Einfluss des

Praxissemesters, genauer der Einfluss der Lerngruppe und der Unterrichtssituation wird hier offensichtlich. So ließ sie sich in einem hohen Maße von der scheinbar idealen Unterrichtssituation und der leistungsbereiten Klasse beeinflussen und hat unter diesem Einfluss ihre sehr sophistizierten Überzeugungen latent eingeschränkt. Ihre grundlegende Überzeugung, Politikunterricht mithilfe des Prinzips der Schülerorientierung in *konstruktivistischer* Weise gestalten zu wollen, hat sich nicht nur konsolidiert, sondern wurde auch im realen Unterrichtsgeschehen in die Tat umgesetzt.

EMILIAS Überzeugungen zu den *Zielvorstellungen für den Politikunterricht* lassen sich anhand weniger aber prägnanter Äußerungen identifizieren. Im Vergleich der Erhebungsphasen fällt auf, dass EMILIA zu T1 nicht in der Lage war, ihre Überzeugung, Politikunterricht habe Mündigkeit und Emanzipation zum Ziel, zu begründen oder nur zu erklären. Nach dem Praxissemester zeichnet sich hier ein deutlich anderes Bild. Zwar argumentiert EMILIA weiterhin eher sparsam, doch zeigt sie eine deutlich *kritischere* Haltung gegenüber den ihrer Meinung nach zu erreichenden Zielen im Politikunterricht. Sie reflektiert über die Nachhaltigkeit der deklarierten Ziele und bezieht in diesem Zusammenhang auch die gesellschaftliche Verantwortung des Politikunterrichts ein. So sieht sie einen direkten Zusammenhang zwischen der Befähigung der Schüler\_innen, als mündige Bürger\_innen die eigene Meinung vertreten zu können und einer Gesellschaft, „wo Leute eigenständig denken und nicht einfach nur Befehle ausführen“ (Emilia T3, 94).

Hinsichtlich EMILIAS epistemologischen Überzeugungen zur *Natur politischen Wissens* wurde bereits eingangs darauf hingewiesen, dass sich ihre Überzeugungen in dieser Analyseeinheit hinsichtlich der Skalierung als stabil erweisen. Die erhobenen Überzeugungen sind in dieser Einheit zudem sowohl bei T1 als auch bei T3/T4 als nur sophistiziert zu beschreiben, während EMILIAS Überzeugungen in den anderen Analyseeinheiten insbesondere zu T3 bzw. T4 (abgesehen von den bereits diskutierten *Prinzipien des Politikunterrichts*) einen sehr hohen Grad der Sophistiziertheit aufweisen. Die grundsätzlich als sehr sophistiziert einzuschätzende Überzeugung EMILIAS in dieser Analyseeinheit wird wie bereits in der Analyse beschrieben, durch teilweise sehr *einfache*, *grundlagenorientierte* und mitunter unreflektiert *idealistische* Äußerungen eingeschränkt. Diese Überzeugungsstrukturen verändern sich auch inhaltlich kaum, doch misst EMILIA dem politischen Wissen vor Beginn des Praxissemesters noch eine auffällig *idealistischere* Bedeutung für das Leben der Schüler\_innen bei, indem sie die Wirkung politischen Wissens als „befreiend“ (Emilia T3, 111) beschreibt. Im Interview T3 rekurriert EMILIA hingegen eher auf die Flüchtigkeit von Politik und damit verbunden auch des politischen Wissens (Emilia T3, 118, 120).

Die Struktur der Keywords auf der CMap hat zu T2a ein auffälliges Gewicht in den Bereichen Lehren und politisches Wissen. Zwar ergänzt EMILIA zu T2b einige Begriffe im Bereich Lernen, doch kann das Ungleichgewicht hier nicht aufgehoben werden. EMILIA setzt sich, so bestätigt sie auch jeweils nach den Gesprächen, intensiv mit sich und ihren Überzeugungen auseinander und reflektiert ihr Wirken und ihre eigene Entwicklung sehr intensiv. Dies wird in den CMaps gespiegelt, da sich ihre Überzeugungen auf den Bereich Lernen konzentrieren. Den zweiten Schwerpunkt legt EMILIA im Bereich des politischen Wissens, das sich auf ihr erstes Studium der Politikwissenschaft als Vollfach einerseits und ihre große Begeisterung für das Schulfach Politik andererseits zurückführen lässt.

Im Gespräch zu T2b liegt EMILIAs Fokus stark auf den neu ergänzten Begriffen der *Arbeitsbelastung* (Emilia T2b) und *Beziehungsarbeit* (ebd.) seitens der Lehrkraft sowie sieben weiteren damit verbundenen Begriffen. Sie fokussiert also explizit auf Aspekte, die ihr erst durch die Praxiserfahrung bewusst werden konnten und bezieht ihre aktuelle Erfahrung des Praxissemesters in ihre CMap mit ein.

### 4.3.5 ANNA

#### 4.3.5.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation

ANNA absolviert ihr Praxissemester an einer Bremer Oberschule in der Sekundarstufe I. Sie fasst schnell Vertrauen in die Interviewsituation und spricht offen über Sorgen bezüglich des Praxissemesters. So sieht ANNA zu T1 insbesondere den „fachfremden“ Unterricht im Fachzusammenschluss GuP „als ganz große Herausforderung“ (Anna T1, 87) und fragt sich zudem, wie sie „jemand mit menschenverachtenden Tendenzen irgendwie gegenübertritt, wie ich damit halt eben umgehe“ (Anna T1, 87).

ANNA entscheidet sich aufgrund ihres generell großen Interesses an Politik für ein Studium der Politikwissenschaft und wird zudem auch durch die sehr positiven Erfahrungen mit Politikunterricht in ihrer eigenen Schulzeit beeinflusst. Sie ist zu T1 hoch motiviert, reflektiert und eloquent.

Dieser Eindruck wird in den Gesprächen zu T2a, T2b und T3 grundsätzlich bestätigt. Durch unvorhersehbare Vorfälle an der Schule wird ANNAs Motivation jedoch getrübt, ihr Erleben des Praxissemesters in hohem Maße beeinflusst und so auch ihre Begegnung mit ihrem künftigen Berufsfeld geprägt. Da sich ANNAs Erfahrungen stark von allgemein zu erwartenden Komplikationen und Hürden unterscheiden, soll die Situation zur besseren Einschätzung der Analyseergebnisse an dieser Stelle kurz umrissen werden. Bereits in der Begrüßungsansprache des Direktors im Lehrerzimmer der Praktikumschule wird ANNA explizit begrüßt, „weil sie ja auch Migrantin ist und hier ein ganz gutes Vorbild ist“ (Anna T3, 4). So wird ANNA bereits zu Beginn des Praxissemesters mit einer expliziten Erwartungshaltung auf Grundlage der Herkunft ihrer Familie und ihres Namens konfrontiert. In diesem Zusammenhang kommt ANNA außerdem mit einer Kollegin in einen leichten Konflikt, da diese ihren Namen offensiv als „fremd identifiziert“ (Anna T3, 4). Da sich ANNA nicht auf die Herkunft ihrer Familie reduzieren lassen will, reagiert sie entsprechend mit der Aussage: „auf solche Fragen antworte ich nicht, weil ich sie rassistisch und diskriminierend finde“ (Anna T3, 4). Aus dieser für ANNA als verletzend empfundenen Situation resultiert auf Wunsch der Ausbildungskoordinatorin ein klärendes Gespräch, das ANNA aufgrund des mangelnden gegenseitigen Verständnisses der Konfliktparteien als „wenig zufriedenstellend“ (Anna T3, 4) wahrnimmt. Gegen ANNAs Willen wird die Situation mehrfach weiter diskutiert, die Gespräche mit der Ausbildungskoordinatorin empfindet ANNA als „echt so ein bisschen belästigend und ich wollte halt nicht reden. Manchmal gibt es auch einfach nichts mehr zu reden“ (Anna T3, 6). Die Ausbildungskoordinatorin trägt den Konflikt, der zwischen ANNA und der Kollegin bereits

gelöst ist, bis in die Schulleitung, wodurch diese einzelne, zwar unangenehme aber für ANNA ursprünglich nicht maßgebliche, Situation ihr gesamtes Praxissemester prägt.

#### 4.3.5.2 Ergebnisse

ANNAs politikdidaktische Überzeugungen verändern sich im Verlaufe des Praxissemesters entweder insofern, dass sie als noch sophistizierter zu beschreiben sind, oder werden in ihrer Ausprägung auf einem sehr sophistizierten Niveau konsolidiert. Zunächst werden ANNAs Überzeugungen zu *B: Politikdidaktischen Kompetenzmustern* analysiert, die sich in ihrer Ausprägung nicht verändern, aber nach dem Praxissemester elaborierter dargestellt werden. Die größte Differenz zwischen den Überzeugungen vor und nach dem Praxissemester ist bei ANNA in der Analyseeinheit *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen* festzustellen. So entwickeln sich ANNAs politikdidaktische Überzeugungen in dieser Hinsicht von eher sophistiziert mit nur sehr wenigen Aussagen zu der Frage nach *Unterrichtsmethodischen Präferenzen*, zu sehr sophistiziert.

Besonders interessant erscheint zudem die genauere Analyse der Einheit *I: Lehren in Politikunterricht*, da ANNA vor Beginn des Praxissemesters zwar *konstruktivistisch* und *pragmatisch* argumentiert, aber auch *einfache/grundlagenorientierte* Überzeugungen äußert und insgesamt nicht sehr intensiv auf das Lehren im Politikunterricht eingeht. Hieraus resultiert auch eine eher weniger sophistizierte Einschätzung ihrer Überzeugungen. Nach dem Praxissemester vertritt sie zwar einerseits weiterhin stark *konstruktivistische* Überzeugungen und argumentiert zudem *kritischer*. Andererseits zeigt sie auch opportunistische und transmissive Überzeugungen.

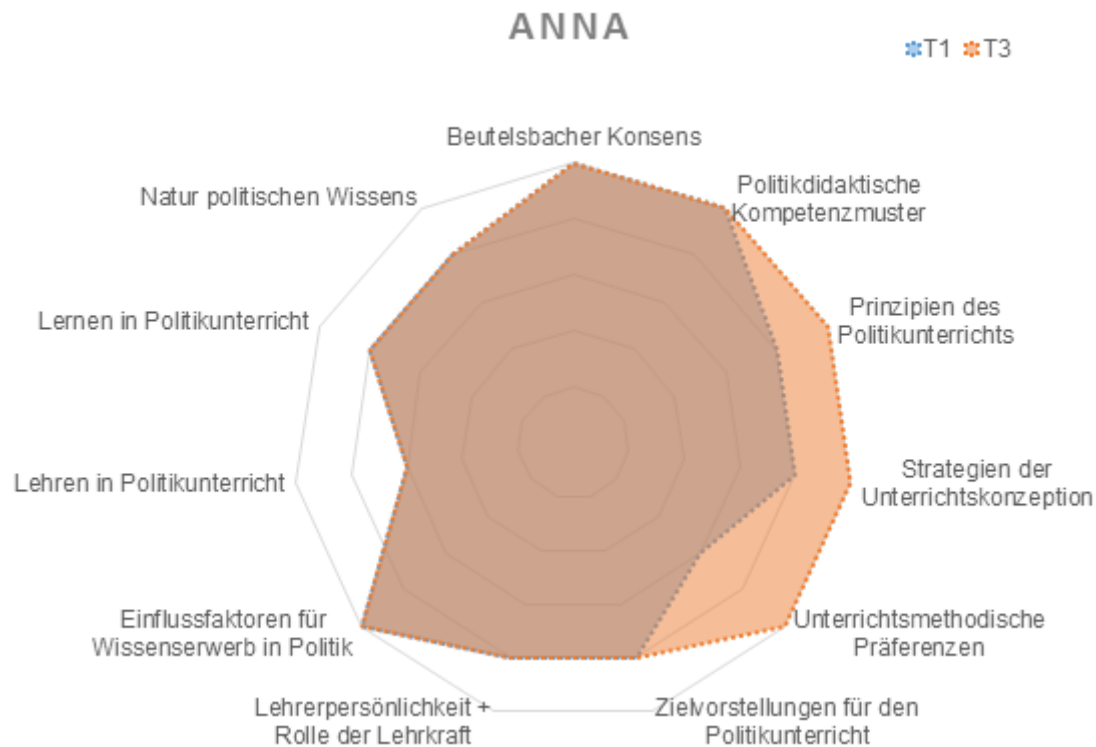


Abbildung 19: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Anna

#### B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T1

ANNA legt ihre Überzeugungen zu *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* mit einem starken Fokus auf *konstruktivistischen* Überzeugungen dar. Ihr ist die Reflexionskompetenz der Schüler\_innen sehr wichtig:

Besonders wichtig ist mir immer halt, dass die Schülerinnen und Schüler vielleicht über ein Wissen verfügen, was sie nicht irgendwie aus Zeitungen, Medien oder so halt mitnehmen, sondern vielleicht auf Grund bestimmter Diskussionen, die sich im Unterricht ergeben haben (Anna T1, 91).

Politische Situationen reflektieren, *kritisch* hinterfragen und darüber diskutieren zu können, empfindet ANNA als wichtige Kompetenzen. Bei Diskussionen möchte ANNA

versuchen, erst mal alles zuzulassen und vielleicht aber auch gemeinsam im Gespräch, im Plenum zu gucken, dass bestimmte Äußerungen auch andere Menschen verletzen und nicht in Ordnung sind. Aber ich glaube jetzt so irgendwie Schülerinnen und Schüler da so vor den Kopf zu stoßen ein bisschen schwierig, weiß ich halt nicht (Anna T1, 89).

Sie reflektiert sehr *kritisch* und ist sich ihrer eigenen Unerfahrenheit bewusst. Wenngleich sich ANNA noch nicht im Klaren ist über die Art der praktischen Umsetzung ihrer



theoretisch geprägten Überzeugung, dass das Reflexionsvermögen und das Bilden einer *kritischen* Meinung eine erstrebenswerte Kompetenz darstellt, vertritt sie diese Überzeugung mit Nachdruck. Sie ist sich ferner der unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Kompetenz bewusst. So findet ANNA es auf einer eher niedrigen Entwicklungsstufe

schön [...], wenn sie [die Schüler\_innen, Anm. d. Verf.] sich eben unterschiedliche Meinungen einholen, sich das auch anhören. Eben anhören wäre auch für mich schon mal so eine Kompetenz ne, es bedarf ja auch einer Menge, einfach andere Meinungen auch zuzulassen, aber sich dann auch abwägend eine eigene Meinung bilden (Anna T1, 91).

ANNA zeigt hier eine sehr *konstruktivistische* Überzeugung. Sie möchte erreichen, dass sich die Schüler\_innen „eben unterschiedliche Meinungen einholen“ (Anna T1, 91), Meinungen also eigenständig erfragen und nicht z.B. von der Lehrkraft reproduzierte Meinungen verarbeiten. ANNA erwartet zudem von ihren Schüler\_innen die ebenfalls als *konstruktivistisch* zu bewertende Kompetenz, fremde Meinungen anzuhören, zuzulassen und diese abzuwägen. Aus dieser Kompetenz sollen nach ANNAs Überzeugung eigene Meinungen gebildet werden, die schließlich dazu führen, dass die Schüler\_innen „im Idealfall“ (Anna T1, 91) ein politisches Urteil bilden können. Die Bildung eines eigenen politischen Urteils stellt für ANNA gleichsam eine große gesamtgesellschaftliche und persönliche Relevanz für die Schüler\_innen dar.

Ich glaube, das ermöglicht viel in Gesprächen, wie man in dieser Gesellschaft auch teilnimmt, sich integriert und [ist] für einen auch selbst einfach, für eine Identitätsentwicklung oder auch eine Persönlichkeitsentwicklung glaube ich sehr förderlich (Anna T1, 93).

ANNAs Überzeugungen zu *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* fokussieren stark in sehr *konstruktivistischer* Weise auf der Kompetenz, sich selbst eine Meinung bilden zu können. Diese Kompetenz verknüpft ANNA mit Identität und Gesellschaft und erhofft sich außerdem auch,

konkretes Handeln damit vielleicht zu ermöglichen und signalisiert zu bekommen, dass man damit auch was machen kann. Was erreichen kann. Was auch immer das gleich jetzt sein mag (Anna T1, 143).

Im Sinne des Bürgerleitbildes des Aktivbürgers möchte ANNA erreichen, dass die Schüler\_innen sich jene Kompetenzen aneignen, die nötig sind, um sich aktiv am politischen Geschehen beteiligen zu können.

*B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T2a*

In der Auswertung der CMap von ANNA fällt auf, dass sie anders als zu T1 die *Meinung* (Anna T1, 61, 91) der Schüler\_innen nicht mit deren Wirken in der *Gesellschaft* (ebd., 35, 93, 139) in Verbindung setzt. Vielmehr setzt sie *Partizipation* (ebd., 35) mit politischem Wissen gleich. Diese *Partizipation* ermögliche wiederum die *Teilhabe* (ebd.) an der *Gesellschaft*. Sie ergänzt außerdem in Verbindung mit dem Keyword *Teilhabe* den Begriff des *privaten Raums* (Anna T2a). Hier findet sich die von ANNA zu T1 benannte Verknüpfung der schulischen Kompetenzförderung mit der außerschulischen Realität wieder.

Das Keyword *Meinung* setzt ANNA in ihrer CMap in Abhängigkeit von *Diskussionen* (Anna T1, 87, 91), da sie aussagt, dass *Meinungen* einerseits in *Diskussionen* geäußert und andererseits auch durch dieselben gebildet würden. Gleichsam führen nach ANNAs Auffassung *Meinungen* dazu, in der Lage zu sein, ein *Urteil* (ebd., 61, 91) fällen zu können. Diese Aussagen bestätigen ANNAs *konstruktivistische* Überzeugung, dass Meinungen in Interaktion zwischen den Schüler\_innen gebildet und verändert werden können.

*B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T2b*

Bezüglich der dieser Analyseeinheit zugehörigen Keywords nimmt ANNA zu T2b keine Veränderungen vor und bestätigt die zu T2a entwickelte Struktur.

*B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T3*

ANNAs Überzeugungen zu den *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* bleiben zwischen T1 und T3/T4 stabil auf einem sehr sophistizierten Niveau, werden von ANNA in dem Interview T3 jedoch noch elaborierter beschrieben. Zudem ist noch eine Vertiefung der Überzeugungen zu beobachten, da sich ANNA gegenüber dem Interview T1 noch deutlicher für eine *kritische* Meinungsäußerung und die gesellschaftliche Relevanz derselben ausspricht. So ist es ihr „immer auch noch mal so wichtig, dass [sich] meine Schülerinnen und Schüler *kritisch* eben zu Themen äußern, sich auseinandersetzen“ (Anna T3, 142).

Wie auch zu T1 legt ANNA Wert auf den gesellschaftlichen Mehrwert der im Politikunterricht erworbenen Kompetenzen, steigert diesen Eindruck gegenüber T1 gar:

Und ihnen auch Möglichkeiten aufzeigt [...] oder eben Rechte und Pflichten auch die man hat. Ich finde es auch immer so ein bisschen wie so ein Spiel, also wenn man die Spielregeln und so nicht kennt, hat man schon von vorneherein vielleicht verloren (Anna T3, 94).

ANNAs Überzeugungen sind *konstruktivistisch*, *kritisch* und *pragmatisch*. Sie möchte die Schüler\_innen befähigen, selbst über in der Gesellschaft kontrovers diskutierte Meinungen nachzudenken, mehrere Perspektiven einzunehmen. Aus diesem Perspektivwechsel und der Einbeziehung der verschiedenen möglichen Meinungen zu einem Thema, so sagt ANNA, sollen sich die Schüler\_innen eigenständig nach *konstruktivistischer* Lehre „dann daraus einfach das herauspicken, was so ihnen entspricht“ (Anna T3, 142). Diese Meinung darf nach ANNAs Überzeugung explizit vertreten und geäußert werden, auch „wenn es Ächtung in der Gesellschaft findet“ (Anna T3, 142). ANNAs Überzeugung, dass kontroverse Meinungen im Unterricht Platz finden dürfen, spiegelt sich als auch in ihren Überzeugungen zu Politik in der Gesellschaft außerhalb der Schule.

Auch in der Reflexion der CMaps rekurriert ANNA auf ihr Bestreben, die Schüler\_innen in *konstruktivistischer* Weise selbst die von ihr als Ziel formulierten Kompetenzen erlangen zu lassen. Sie fordert die Schüler\_innen auf, „sich eine Stimme zu geben“, sich „zu partizipieren und sich Zugang zu Ressourcen und gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen“ (Anna T4). Die Initiative soll von den Schüler\_innen ausgehen. ANNA stellt sogar verallgemeinernd fest: „Politisch gebildet sein, heißt zu hinterfragen“ (Anna T4). Diese Verallgemeinerung erklärt sie wie folgt:

Diskurse zu durchschauen, zu dekonstruieren und zu kontextualisieren, aber auch die dahinter verborgenen Macht- und Dominanzverhältnisse zu durchdringen, müssen im Sinne einer machtkritischen Bildungsarbeit zentral sein (Anna T4).

ANNA sieht diesbezüglich im Fach Politik

Möglichkeiten, unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen und durch entsprechende Lehr-/Lernarrangements Dynamiken zu erzeugen und somit u.a. die Urteilsfähigkeit der Schüler\_innen anzuregen und zu stärken (Anna T4).

#### *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T1*

ANNA erläutert ihre Überzeugungen zu *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* sehr reserviert. Aufgrund ihrer Erfahrung in der eigenen Schulzeit argumentiert sie gegen Frontalunterricht.

Also weil ich da einfach gesehen hab, dass mir das nicht gefällt, wenn da vorne jemand steht und mir irgendwie was von politischen Systemen erzählt, wenn ich dann den Vergleich hab, dass man es auch anders aufbereiten kann (Anna T1, 27).

Als Alternative zu Frontalunterricht fällt ANNA zu T1 jedoch lediglich Unterricht „in Gruppen“ (Anna T1, 135) ein. Ihre Überzeugungen, so einsilbig sie auch vorgetragen

wurden, sind als eher sophistiziert einzuschätzen. Diese Einschätzung basiert auf der *konstruktivistischen* Überzeugung, dass Unterricht in Gruppen einem auf den Lehrer fokussierten Unterricht vorzuziehen ist. ANNA zeigt hier jedoch kein *kritisches* Verständnis in der methodischen Abwägung, vertieft diese Aussage nicht und reflektiert auch nicht über das Für und Wider ihrer methodischen Präferenz.

#### *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T2a*

Der Eindruck aus T1 kann durch die zu T2a entwickelte CMap teilweise bestätigt werden, wobei hier naivere Überzeugungen zum Ausdruck kommen. ANNA ergänzt den Begriff *Lehrpersonal* (Anna T2a) und setzt dieses mit dem Keyword *Themen* (Anna T1, 17, 31, 39) in Verbindung, über die durch das *Lehrpersonal* entschieden würde. Weiterhin würde das Lehrpersonal nach ANNAs Aussage *Wissen* (ebd., 91, 109, 113) vermitteln, das wiederum „anhand von Themen vermittelt“ (Anna T2a) würde. Dies zeigt, dass ANNA der transmissiven Überzeugung ist, dass Wissen durch die Lehrkraft vermittelbar sei. Die Keywords *sich treu bleiben* (Anna T1, 145), *ausprobieren* (ebd., 29) und der ergänzte Begriff der *Unterrichtsgestaltung* (Anna T2a) bewegen sich in der CMap zu T2a zwischen den zuvor thematisierten Keywords, stehen jedoch in keiner Verbindung zu diesen. ANNA benennt, wie schon zu T1, keine Methoden und demzufolge auch keine mit entsprechenden Methoden verknüpfte Präferenzen bzw. Überzeugungen zu diesen.

#### *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T2b*

In der Überarbeitung der CMap zu T2b zeichnet sich an dieser Stelle ein gänzlich neues Bild. Zwar geht ANNA auch hier nicht explizit auf verschiedene methodische Überlegungen ein, doch nennt sie den Begriff *Methoden* (Anna T2b), die durch ihre Struktur *Sicherheit* (ebd.) schaffen würden. Diese unspezifischen Methoden würden laut ANNA die *Unterrichtsgestaltung* (Anna T2a) beeinflussen, die wiederum Einfluss auf die *Motivation der Schüler\_innen und Lehrer\_innen* (Anna T2b) hätten. Aus einer Gruppierung zu *Prinzipien des Politikunterrichts* leitet ANNA außerdem einen neuen Begriff ab: *z.B. Rollenspiel* (ebd.). Hiermit benennt sie beispielhaft eine Methode, die eine *konstruktivistische* Überzeugung nahelegt und gruppiert diese in die Nähe der hier diskutierten Analyseeinheit. Dabei expliziert sie die Methode weder, noch setzt sie sie in eine konkrete Verbindung mit den zuvor anderweitig integrierten Methoden. Das zu T2a noch isolierte Keyword *ausprobieren* bezieht ANNA zu T2b in ihre Überlegungen mit ein und verknüpft es mit den Begriffen *Unterrichtsgestaltung* und *Methoden*.

*E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T3*

Nach Beendigung des Praxissemesters kann ANNA nicht nur von verschiedenen durchgeführten Methoden berichten, sie setzt diese methodischen Entscheidungen auch in einen Zusammenhang mit den zu erreichenden Unterrichtszielen. Nach ANNAs Einschätzung soll Unterricht lebendig sein (Anna T3, 82). Sie bindet ein Rollenspiel in ihren Unterricht mit ein und begründet diese Auswahl mit dem Ziel, dass die Schüler\_innen einen Perspektivwechsel vollziehen sollten und so auch der Alltag der Schülerinnen als Unterrichtsprinzip einbezogen werden könne.

Also es ging halt darum, verschiedene Rollen eben einzunehmen, also ich habe versucht, verschiedene Lebenskonstellationen abzudecken, indem ich dann verschiedene Charaktere und sie sich da hinein fühlen sollten, dass da schon so ein Zuwachs war, wie sieht unsere Gesellschaft einfach heute aus (Anna T3, 76).

Einfluss auf diese methodische Zielsetzung hat unter anderem ANNAs Erfahrung als Hospitantin. Hier wird der Einfluss des Praxissemesters offensichtlich, da eine vergleichbare Erfahrung im primär theoretisch geprägten Seminarkontext nicht möglich gewesen wäre. Aufgrund des Unterrichts, in dem sie hospitieren durfte, reflektiert sie:

und man muss auch immer wissen, also als ich hospitiert habe auch gesagt habe, so man kann sich auch zum Beispiel Themen auch anders annähern und es geht auch immer darum, unterschiedliche Zugänge auch zu haben (Anna T3, 54).

Aus den in den Hospitationen gewonnenen Eindrücken und der Feststellung „Und ich finde halt eben auch so Politikunterricht oder eben auch GUP-Unterricht, den kann man anders gestalten“ (Anna T3, 100) zieht ANNA im Rahmen ihres eigenständig durchgeführten Unterrichts Konsequenzen. Sie ist sich nun sicher, dass man Politikunterricht „methodisch attraktiv und abwechslungsreich gestalten“ (Anna T3, 100) kann. Diese Wahrnehmung setzt sie in die Tat um: „da habe ich mich in unterschiedlichen Sachen ausprobiert“ (Anna T3, 100). In diesem Vorgehen sieht ANNA besonders für die Schüler\_innen einen Mehrwert. So ist es ihr, auch um eine höhere Motivation der Schüler\_innen zu wecken, wichtig,

Unterschiedliche Zugänge zu schaffen und abwechslungsreich an Sachen ran zu gehen. Und das macht so einen Unterricht glaube ich auch lebendig. Und auch konkret Politikunterricht (Anna T3, 106).

ANNA möchte ihren eigenverantworteten Unterricht bewusst von dem von ihr dokumentierten Unterricht der anderen Lehrkräfte abgrenzen. Sie sieht in

schüleradäquaten und abwechslungsreichen Methoden eine Möglichkeit, die Schüler\_innen für das Fach Politik zu begeistern.

Nach den Hospitationsstunden und der wochenlangen Arbeit an den Plakaten zu den Ländern dieser Erde wollte ich methodisch abwechslungsreichen Unterricht anbieten, weil ich meine Schüler\_innen für das Fach begeistern wollte (Anna T4).

#### *I: Lehren in Politikunterricht – T1*

Der Eindruck, dass ANNAs Überzeugungen von einem hohen Grad *konstruktivistischer* Ansichten geprägt sind, wird auch durch ihre Aussagen bezüglich des Lehrens im Politikunterricht unterstrichen. So zeichnet sie ein sehr *konstruktivistisches* und gleichzeitig *pragmatisches* Bild von ihren Überzeugungen zum Lehren im Politikunterricht. Sie sieht die Lehrkraft erstens als impulsgebenden Initiator von Lernarrangements (Anna T1, 135) und zweitens als die Instanz in der Klasse, die die Äußerungen der Schüler\_innen aufnimmt, kontextualisiert und „darüber hinaus aber dann das vielleicht weiter zu verarbeiten irgendwie auch ein Stück weit. Das nicht nur stehen lassen“ (Anna T1, 141) ANNA macht die Lehrkraft für die Strukturierung des Unterrichts verantwortlich, sieht jedoch die Schüler\_innen in der Pflicht, „ganz individuell irgendwie da [ihren] eigenen Weg noch mal finden, wie man damit umgeht“ (Anna T1, 141). Diese *konstruktivistischen* Überzeugungen werden durch die *pragmatische* und dabei aber *grundlagenorientierte* und eher *transmissive* Aussage ANNAs etwas eingeschränkt, die Lehrkraft müsse „auch wichtige Themen, wichtige in Anführungszeichen halt eben, Themen aufzugreifen und diese halt eben fachlich gut zu vermitteln“ (Anna T1, 31).

#### *I: Lehren in Politikunterricht – T2a*

Der soeben beschriebene Eindruck kann auch durch die CMap von ANNA bestätigt werden. Sie sieht einerseits nicht explizit beschriebene *Impulse* (Anna T1, 17, 135) der Lehrkraft als Einfluss auf die *Lernprozesse* (ebd., 131) der Schüler\_innen. Andererseits sieht ANNA auch eindeutige *Auswirkungen* (Anna T1, 111) auf die *Lernprozesse* durch die *Art der Vermittlung* (Anna T2a) und die laut ANNA zu vermittelnden *Themen* (Anna T1, 17, 31, 39). Hiermit legt sie die schon zu T1 identifizierte leicht transmissive Überzeugung nahe.

#### *I: Lehren in Politikunterricht – T2b*

Anna geht zu T2b nicht explizit auf diese Analyseeinheit ein, bestätigt jedoch die zuvor vorgenommene Platzierung der Keywords.

*I: Lehren in Politikunterricht – T3/T4*

ANNAs Überzeugungen zum Lehren im Politikunterricht verändern sich zwischen T1 und T3/T4 in sehr kontroverser Weise. So äußert ANNA zu T3/T4 sehr gegensätzliche Überzeugungen, die die quasilogische Struktur von Überzeugungen illustrieren. So wünscht sich ANNA einerseits sehr *konstruktivistisch*, „dass das halt so ein Miteinander ist, und dass wir das gemeinsam nach vorne einfach bringen und wenn es eine andere Dynamik annimmt, dann ist das auch in Ordnung“ (Anna T3, 66). Sie möchte nicht, dass „irgendwie alle nach vorne sehen, aufsehen oder so“ (Anna T3, 66). Vielmehr versteht sie sich ebenfalls als Lernende und denkt,

das sollte Schule einfach auch vermitteln, dass man da gemeinsam miteinander lernt und ich will auch zeigen, so ich lerne auch noch. Von euch, mit euch und ich glaube, damit fährt man ganz gut (Anna T3, 68).

Wie bereits zu T1 und T2a betont ANNA zu T3, „was mir da immer ganz wichtig ist darüber hinaus einfach, also dass man im Politikunterricht Impulse gibt, selbst legt und darüber hinaus auch seine Schülerinnen und Schüler anregt eben auch weiterzudenken“ (Anna T3, 94). Die *konstruktivistische* Überzeugung, als Impulsgeber den Lernprozess zu initiieren, steht in vermeintlichem Konflikt mit der gleichzeitigen Orientierung an einem Test, der von den Schüler\_innen am Ende der Einheit

geschrieben werden sollte, und dass wir halt eben schon die gleichen Inhalte, Themen vermitteln mussten, damit alle diesen Test irgendwie ordentlich bestehen. [...] Genau, also das war dann halt so, dass ich dann immer meistens in den ersten 45 Minuten so Themen abgearbeitet habe für den Test dann auch (Anna T1, 30).

ANNA zeigt durch ihre Interpretation der Lehrerrolle als „Machtposition“ (Anna T3, 184) auf, dass eine gleichzeitige Orientierung an *konstruktivistischen* Lehr-Lern-Arrangements und einem kontrollierenden Test keinen Widerspruch darstellen muss. Vielmehr zeigt sie so *kritisch* auf, dass *konstruktivistischer* Unterricht mitnichten mit einer Laissez-faire Haltung gegenüber den Schülerinnen gleichzusetzen ist. Sie reflektiert, eine

große Rolle spielen die Lehrenden, indem sie ja auch selbst immer wieder ihren Fokus setzen, ihre Schwerpunkte und schauen, gucken, was kommt rein, was nicht, was thematisiere ich, was eben nicht, wo vertiefen wir, wo eben nicht, wer wird gehört, wer nicht (Anna T3, 184).

Diese Rolle empfindet ANNA als „schon so eine Machtposition, die da hinter steht“ (Anna T3, 184). Sie belegt diese Rollenzuschreibung jedoch nicht mit einer negativen Konnotation, sondern versteht diese „Machtposition“ eher als richtungsweisend, sei „es eben wie ich Themen vermittele, aus welcher Sicht, aus welcher Perspektive“ (Anna T3,



184). Diesbezüglich vertritt ANNA die Überzeugung, dass ein methodisch abwechslungsreicher Unterricht zielführend ist und berichtet von einer Situation, in der sie sich entgegen ihrer Überzeugung für eine strikte Stillarbeitsphase entscheiden musste. Aufgrund ungewöhnlich großer Unruhe in der Klasse und der daraus resultierenden Eskalation eines Rollenspiels, sah sich ANNA gezwungen, sehr streng und kontrollierend in den Unterricht einzugreifen. Sie unterbrach das Rollenspiel und forderte die Schüler\_innen zu Stillarbeit auf. „Diese eine Sache, wo ich gesagt habe mit dieses ‚jetzt absolute Stillarbeitsphase, keiner redet mehr, ich will von niemandem irgendwie was hören‘“ (Anna T3, 114), beleuchtet ANNA sehr *kritisch* und sollte ihrer Meinung nach selbst „drüber also nachdenken und gucken, ob es da nicht Alternativen gibt“ (Anna T3, 114). Sie selbst schildert die Situation *kritisch*, denn „diese Stille, die dann auszuhalten, das war ganz schön schwierig für mich. Weil so still habe ich mir das halt eigentlich nicht gedacht“ (Anna T3, 82). Sie reflektiert ihre Entscheidung, entgegen ihrer eigentlichen Überzeugung zu handeln, auch in der Reflexion der CMaps *kritisch*, denn „Politikunterricht ist lebendig und so entsprach es nicht meiner Vorstellung, dass ich eine Methode abbrechen musste, die zu einer absoluten Stille führte“ (Anna T4). ANNA stellt ihr hohes Reflexionsvermögen mit ihrer Selbstkritik einmal mehr unter Beweis und erklärt zudem, dass sie ihre eigene Entwicklung als noch nicht abgeschlossen betrachtet. Selbstkritisch bemerkt sie, dass durch Impulse der Schüler\_innen ebenso

Lehrprozesse in Gang gesetzt werden [können]. Ich selbst habe mich nicht allzu sehr von meinen Stundenverlaufsplänen unter Druck gesetzt. Wenn Unvorhersehbares auftaucht, dann war das so und sollte im Rahmen der Möglichkeiten Raum finden (Anna T4).

#### 4.3.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Dass die Kompetenz der Schüler\_innen, sich eine eigenständige Meinung selbst bilden zu können, der Grundstein für eine politische Handlungs- und Urteilskompetenz darstellt, wird in allen Aussagen ANNAs bezüglich der *Politikdidaktischen Kompetenzmuster* offenbar. Ihre Überzeugungen zu den *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* konzentrieren sich sowohl vor als auch nach dem Praxissemester in stark *konstruktivistischer* Weise auf die Kompetenz der Meinungsbildung unter Berücksichtigung und Anerkennung kontroverser Meinungen. Eine Veränderung ihrer Überzeugungen ist aufgrund der erhobenen Daten nicht zu identifizieren, wenngleich sie durch die im Praxissemester gewonnenen Eindrücke in ihrer Form Bestätigung finden.

Etwas anders verhält es sich mit ANNAs Überzeugungen zum *Lehren von Politik*. Zeigt sie zu T1 noch zwar *konstruktivistisch* geprägte, aber wenig elaborierte Überzeugungen, zeichnet sie im Anschluss an das Praxissemester ein deutlich vielfältigeres Bild ihrer Überzeugungen zum *Lehren von Politik*. Aufgrund der erläuterten Erfahrungen, sich unter Handlungsdruck für eine der grundsätzlich als *konstruktivistisch* zu beschreibenden Überzeugung widersprechenden Unterrichtsform entscheiden zu müssen, belastet ANNA sehr. Interessant ist jedoch, dass sie die Erfahrung, eine komplizierte Situation durch eine transmissive Unterrichtsform gelöst zu haben, nicht als positive Erfahrung reflektiert. Vielmehr konsolidiert sie auch und besonders aufgrund dieser als sehr negativ wahrgenommenen Situation ihre *konstruktivistische* Überzeugung zum *Lehren von Politik*. Bezüglich der *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* argumentiert ANNA zu T1 ausgesprochen reserviert. Sie empfindet Frontalunterricht als ungeeignet für den Politikunterricht, was eine *konstruktivistische* Überzeugung nahe legt, kann diese jedoch nicht begründen oder erläutern. Die einzige Alternative, die ANNA im Rahmen des Interviews einfällt, ist das Arbeiten in Gruppen. Eine *kritische* Abwägung oder ein Reflektieren über mögliche andere Wahrnehmungen erscheint nicht möglich. Im Anschluss an das Praxissemester bezieht sich ANNA stark auf ihre Hospitationen in Politikunterricht, die ebenfalls Teil des Praxissemesters waren. ANNA reflektiert über die passiv im praktischen Unterricht gewonnenen Eindrücke, gleicht diese Erfahrung *kritisch* mit ihren Unterrichtszielen ab und zieht ihre Konsequenzen in ihrem eigenen Unterricht, indem sie auf die Schüler\_innen eingeht und vielfältige methodische Zugänge schafft. Sie zeigt sehr sophistische Überzeugungen, die durch die Merkmale *konstruktivistisch*, *kritisch* und *pragmatisch* ausgezeichnet sind.

ANNAs CMaps sind sehr komplex und spiegeln die quasilogische Struktur ihrer Überzeugungen wieder. Sie zieht viele Querverbindungen und Abhängigkeiten zwischen Lehren, Lernen und dem politischen Wissen und bezieht sich intensiv auf die im Praxissemester erfahrenen Eindrücke. So bezieht sie die Erfahrungen aus Elterngesprächen *kritisch* in die CMap mit ein und kann auch über den geringen Einfluss ihrer Mentorin für das Fach Politik reflektieren. Im Termin zu T2b ergänzt ANNA wenige Begriffe, wobei deutlich wird, dass sie die Mehrzahl der ergänzten Begriffe um die Frage des Feedbacks (Anna T1, 41, 73) rankt, davon abgesehen jedoch nur in wenigen Analyseeinheiten signifikante Veränderungen und Ergänzungen vornimmt.

### 4.3.6 JOHANNA

#### 4.3.6.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation

JOHANNA ist mit 37 Jahren die älteste der Studienteilnehmer\_innen. Sie hat bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen und sich erst nach Ausübung ihres Berufes für ein Studium mit Lehramtsoption entschieden. Sie ist zu T1 voller Vorfreude auf die Praxisphase und kann diese Begeisterung für den Lehrerberuf auch im Praxissemester aufrechterhalten. Sie antwortet sowohl im Interview zu T1 als auch T3 sehr ausführlich, erzählt sehr umfangreich und ist generell sehr auskunftsfreudig. Bereits in den Terminen zur Erstellung der CMaps wird ihr enges und vertrauensvolles Verhältnis zu ihrem Mentor offenbar, der sie und ihr Erleben des Praxissemesters maßgeblich beeinflusst. Sie hatte die Gelegenheit, ihre geplanten Unterrichtsstunden mit ihm vor- und nachzubereiten und kann sich außerdem mit Sorgen und Fragen an ihn wenden. Den Rat oder die Vorschläge, die ihr Mentor ihr unterbreitet, nimmt JOHANNA nach eigener Aussage meist an und ist insgesamt sehr dankbar für diese engmaschige Betreuung.

#### 4.3.6.2 Ergebnisse

In der Analyse der mithilfe von JOHANNA erhobenen Daten fällt zunächst auf, dass sie zu T1 noch sehr sophistizierte Überzeugungen bezüglich des *Beutelsbacher Konsens* vertritt, diese aber zu T3/T4 mit keinem Wort zur Sprache kommen. JOHANNAs Überzeugungen entwickeln sich in einigen Analyseeinheiten eher in Richtung des sophistizierten Pols, in anderen entfernen sie sich von selbigem. Nur in zwei Kategorien, nämlich bezüglich der *Prinzipien des Politikunterrichts* und der *Politikdidaktischen Kompetenzmuster*, bleiben sie zwischen T1 und T3/T4 auf dem gleichen Wert in der skalierenden Strukturierung. In der nachstehenden Analyse soll auf alle drei Entwicklungsdimensionen eingegangen werden, indem die Lehr-Lern-bezogenen Überzeugungen in den Kategorien *B: Politikdidaktische Kompetenzmuster* (gleichbleibend zwischen T1 und T3/T4), *D: Strategien der Unterrichtskonzeption* (in T3/T4 sophistizierter als zu T1) und *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen* (deutlich weniger sophistiziert in T3/T4 als in T1) vergleichend dargestellt werden.

Die von JOHANNA erstellte CMap fällt insofern auf, als dass sie die ursprünglich 29 Keywords zu T2a um sechs, zu T2b jedoch um weitere 82 Begriffe ergänzt. Diese Ergänzungen finden dabei primär im Bereich Lehren statt, was auf eine intensive Auseinandersetzung JOHANNAs mit sich und dem Lehrerberuf schließen lässt. Genauer werden diese Ergänzungen in den drei ausgewählten Analyseeinheiten sowie in der Zusammenfassung der Ergebnisse beleuchtet.

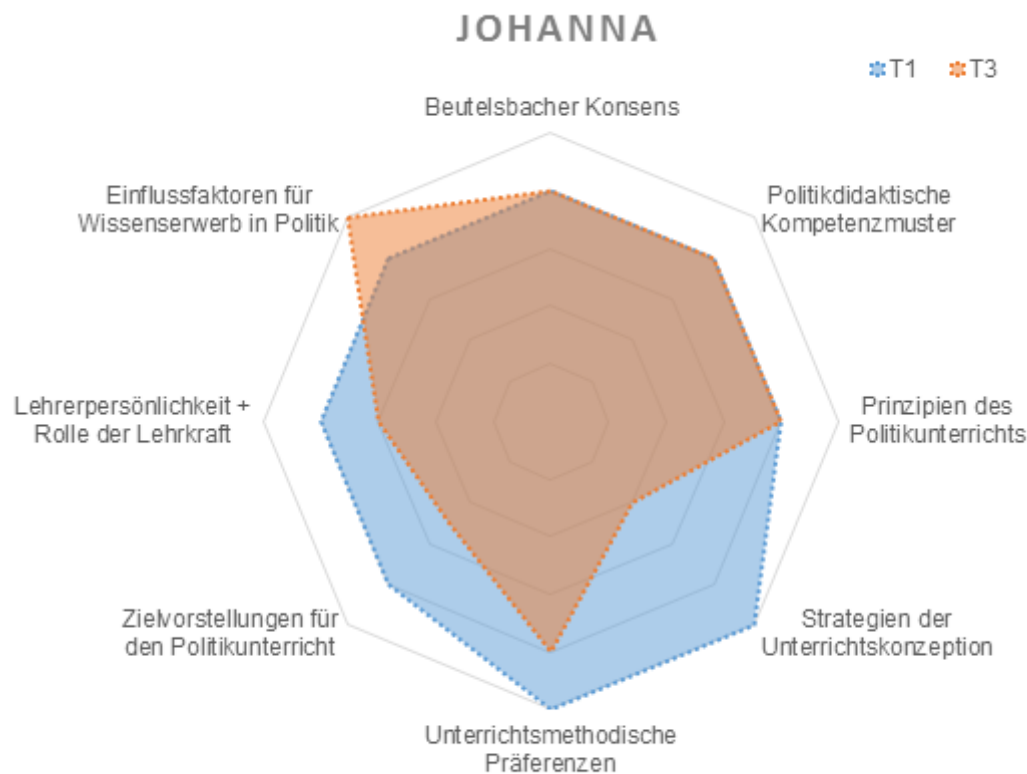


Abbildung 20: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Johanna

#### B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T1

JOHANNA empfindet Fachwissen als ein wichtiges Element des Politikunterrichts. Sie möchte den Schüler\_innen „klar das Wissen über Institutionen zu vermitteln“ (Johanna T1, 14), da sie glaubt, dass die Schüler\_innen wissen müssen,

wie auch Gesellschaft aufgebaut ist, wo wir gerade sind und ja wie ja dieser Gesellschaftsaufbau, aber auch welche Rolle man gerade hat. Wo man steht als Schüler, als Arbeitnehmer, aber auch als Wähler, also. Es berührt halt jedes Mitglied der Gesellschaft (Johanna T1, 44).

Diese Überzeugung ist einerseits als *pragmatisch* einzuschätzen, da sie den Mehrwert der schulischen politischen Bildung für die Gesellschaftswahrnehmung der Schüler\_innen identifiziert. Sie empfindet institutionelles Fachwissen als wichtig, um die eigene Rolle in der Gesellschaft finden zu können. Andererseits ist dieser Überzeugung auch das Merkmal transmissiv zuzuschreiben. JOHANNA vertritt hier die Überzeugung, dass die Vermittlung eines institutionellen Wissens überhaupt möglich ist und schließt aus dem puren vermittelten Wissen eine gesellschaftliche Kompetenz.

Diesen sehr naiven Eindruck schränkt sie selbst mit der Überzeugung ein:

Also klar, Institutionen zu lernen oder wie man wählt und so müssen die Schüler auch lernen, aber ich glaube, Politikunterricht selber bietet einfach auch noch mal die Chance, Meinungsfindung für sich einfach auch wahrzunehmen und ja wenn das gelingt, dann haben sie glaube ich wirklich so eine Schlüsselkompetenz für das Leben einfach (Johanna T1, 52).

Die so dargelegte Sicht vereint weiterhin das *pragmatische* Merkmal des gesellschaftlichen Mehrwertes, wirkt jedoch *kritischer* und reflektierter. Aufgrund der Betonung der Meinungsfindung der Schüler\_innen kann auch ein leicht *konstruktivistisches* Merkmal festgestellt werden, wobei eine Erläuterung und Vertiefung dessen zunächst ausbleibt. So beschreibt JOHANNA ebenfalls auf einer eher deskriptiven Ebene, dass die Schüler\_innen auch ihre politischen Handlungsmöglichkeiten kennen lernen sollen – ohne jedoch die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass dieses politische Handeln nach *konstruktivistischer* Lehrpraxis erprobt werden könnte. JOHANNA verharret, trotz der Nennung von Handlungskompetenz und Meinungsfindung auf der transmissiven Überzeugung, diese Kompetenzen müsse man vermitteln und die Schüler\_innen über ihre Möglichkeiten in Kenntnis setzen. Ein derartiger Unterricht würde jedoch weder den verschiedenen Modellen der Kompetenzentwicklung entsprechen, noch diese Kompetenzen nachhaltig fördern. Als einen wichtigen Einfluss für ihre Entwicklung nennt JOHANNA einen ihrer eigenen Politiklehrer. Sie betont bezogen auf dieses Vorbild aus der eigenen Schulzeit mehrfach positiv: „vor allen Dingen war ihm das immer wichtig, was wir auch dazu denken. Also unsere Meinung war immer sehr gefragt“ (Johanna T1, 22). Unter Berücksichtigung dieser eigenen Schulerfahrung lassen sich die zuvor eher als naiv bewerteten Überzeugungen in einem neuen Licht interpretieren. So behielt JOHANNA diese Lehrpraxis ihres Politiklehrers aufgrund ihrer positiven Erfahrung als Schülerin als gute Unterrichtspraxis in Erinnerung. Die Überzeugung, dass Meinungsbildungsprozesse der Schülerinnen eine wichtige und positiv konnotierte Kompetenz darstellen, bildet für sie den Filter für guten Politikunterricht.

Also ich kann mich auch erinnern, dass wir immer viel/ also wir haben einerseits auch viel diskutiert, aber es war auch auf jeden Fall auch wichtig, was wir selber dazu meinen. Und darauf ist er auch immer eingegangen. [...] Und bei diesem war das so, der hat das dann auch in der nächsten Stunde noch mal aufgegriffen (Johanna T1, 22).

Die eigene Meinung zu vertreten ist JOHANNA nicht nur in Bezug auf Schüler\_innen wichtig. Auch den Wert ihrer eigenen Meinung hat sie durch den Einfluss ihres Politiklehrers zu schätzen gelernt:

Also so, das kam auch noch mal dazu und ich fand das auch gut, dass ich dann so für mich auch eine Position beziehen konnte und auch mich da einbringen konnte. Das kam glaube ich auch noch damit zusammen. [...] aber auf jeden Fall habe ich schon meine Meinung dann auch vertreten. Das wurde mir da ganz wichtig auch in der Zeit (Johanna T1, 34).

JOHANNA ist bezüglich ihrer Überzeugung, dass Meinungsbildung neben dem Fachwissen eine wichtige Kompetenz des Politikunterrichts darstellt, stark von ihren Erfahrungen als Schülerin geprägt. Sie reflektiert in dem Zusammenhang über den Mehrwert dieser Kompetenz, ohne nur Seminarinhalte zu reproduzieren, indem sie sich auf die eigenen Erfahrungen beruft. „Also für mich sind kommunikative Kompetenzen sehr wichtig. Ja, ich glaube, weil dadurch hat man einfach auch die Chance so seine Position auch zu vertreten zu können und ja,, dass so die eigene Stimme nicht untergeht“ (Johanna T1, 52). Sie bezeichnet die Kompetenz, sich eine eigene Meinung bilden zu können, sogar als eine Schlüsselkompetenz:

Politikunterricht selber bietet einfach auch noch mal die Chance, Meinungsfindung für sich einfach auch wahrzunehmen und ja wenn das gelingt, dann haben sie glaube ich wirklich so eine Schlüsselkompetenz für das Leben einfach (Johanna T1, 52).

Wie eine solche Kompetenz zu erreichen sein könnte, kann JOHANNA im Interview T1 nicht explizieren: „Also es kommt glaube ich auch auf die Themen an, die man bearbeitet, aber ja einfach ihnen zu vermitteln, ja kann ich selber noch gar nicht so ganz genau benennen denke ich“ (Johanna T1, 16).

Doch nicht nur Fachwissen und Meinungsbildung sind Kompetenzen, die JOHANNA in ihrem Politikunterricht wichtig wären. So ist ihrer Überzeugung nach auch Reflexionskompetenz ein relevanter Bestandteil der politischen Bildung, nämlich

dass ich ein Verständnis von Demokratie habe und auch welche anderen Formen es gibt auf der Welt. Also das glaube ich ist/ das hatte ich eben vergessen. Das ist glaube ich auch noch mal ganz zentral einfach für Schüler. Weil das hilft ihnen auch noch mal zu sehen ‚wo leben wir und was gibt es noch für Machtsysteme‘ und das hilft ja auch/ trägt ja auch dazu bei also zur Reflexionsfähigkeit. Was ist eigentlich so wichtig an unserer Demokratie und wie sieht das auch in anderen Teilen der Erde aus, welche Formen gibt es da. Monarchien, Diktaturen, autoritärere Systeme und das glaube ich ist einfach auch noch mal gut oder sehr wichtig für Politische Bildung (Johanna T1, 72).

Auch hierbei wird offenbar, dass JOHANNA zwar die starke Überzeugung vertritt, dass Schüler\_innen ihre Handlungsmöglichkeiten kennen müssen, in der Lage sein sollen, ihre Meinung zu vertreten und über politische Umstände und fremde Meinungen reflektieren zu können. Dabei kann sie jedoch wiederum die Art der Erreichung dieser Kompetenzen

nicht erörtern. Außerdem scheint JOHANNA den Schüler\_innen bezüglich ihrer Motivation, selbst handelnd tätig werden zu wollen, sehr *kritisch* gegenüber zu stehen. Sie argumentiert *grundlagenorientiert*, wenn auch *kritisch*:

Und man weiß auch nicht wie die Schüler reagieren und auch wenn man denen quasi so dann viel vermitteln will und ‚seid doch aktiv und das ist alles toll und Mensch‘, vielleicht sehen die das gerade nicht so oder sie haben in dem Moment vielleicht auch das Gefühl ‚oh, die nervt da vorne furchtbar und was will die jetzt von uns‘ (Johanna T1, 24).

#### *B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T2a*

Auch in ihrer CMap bezieht sich JOHANNA auf die Kompetenzen der *Meinungsfindung* (Johanna T1, 52, 54), der Bildung eines *Urteils* (ebd., 56), *Handlungsmöglichkeiten* (ebd., 16, 50) und den *Partizipationsgedanken* (ebd., 6). Sie fasst diese Keywords unter dem ergänzten Begriff der *Ziele* (Johanna T2a) zusammen. Die im Interview zu T1 noch fokussierte Kompetenz, *Faktenwissen* (Johanna T1, 74) zu erlernen, ordnet JOHANNA jedoch nicht den Zielen unter, sondern platziert dieses Keyword zwischen Lehren und Lernen, ohne es mit einem anderen Keyword in Verbindung zu setzen. *Faktenwissen* hat nach JOHANNAs Überzeugung folglich einen Einfluss auf das Lernen der Schüler\_innen, wird von ihr aber nicht als explizites Unterrichtsziel verstanden.

#### *B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T2b*

Im Gespräch in der Erhebungsphase T2b ergänzt JOHANNA die zuvor zu dieser Analyseseinheit gruppierten Keywords. So ist sie der Überzeugung, dass die *eigene Bewertung anhand von Kriterien* (Johanna T2b) die *Einordnung der Thematik über Kriterien* (ebd.) ermögliche, die wiederum zu einem *Urteil* und der Bildung einer *Meinung* (Johanna T1, 34, 54, 56) führen könnte. JOHANNA benennt nun nicht mehr nur die Kompetenzen, sondern setzt sie miteinander in Beziehung, definiert Abhängigkeiten und ergänzt sie außerdem durch den Begriff der *Medienkompetenz* (Johanna T2b). Bei der letztgenannten Ergänzung wird der Einfluss des Praxissemesters deutlich sichtbar. So erfährt JOHANNA im Rahmen ihrer Unterrichtseinheit und der Hospitationen, dass verschiedene *Medien* (ebd.) den Schulalltag prägen und damit auch Einfluss auf die Schüler\_innen und die Lehrkräfte haben. Diese Überzeugung schlägt sich schließlich auch in dem abschließenden Interview zu T3 nieder.



*B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T3/T4*

Auch im Anschluss an das Praxissemester rekurriert JOHANNA bezüglich ihrer Überzeugungen zu *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* auf Fachwissen. Hier argumentiert sie sogar sehr transmissiv mit einem sehr geringen Anspruch an die Schüler\_innen, indem sie sagt: „die Schüler sollen einen Überblick bekommen über die derzeitige gesellschaftliche Debatte, das war dann einmal so ein bisschen vage gehalten. Sich einen Überblick vermitteln/ verschaffen können“ (Johanna T3, 44). Die Schüler\_innen sollen, nach JOHANNAS Überzeugung, zu aktuellen Themen „einfach Wissen darüber erarbeiten“ (Johanna T3, 66). Diese Aussage impliziert zwar eine latent *konstruktivistische* Überzeugung, da sie davon ausgeht, dass die Schüler\_innen sich selbst dieses Wissen erarbeiten sollen. JOHANNA kann diese Überzeugung jedoch nicht erörtern und begründen. Wie auch vor dem Praxissemester ist JOHANNA die Meinungsbildung ihrer Schüler\_innen sehr wichtig, während sie die Relevanz von Fachwissen leicht einschränkt:

Also dann denke ich ist es auch sinnvoll, dass die Schüler Kompetenzen erlernen und ihre Meinung zu einem Thema sagen. Und es ist weniger im Vordergrund, jetzt Wissen [...] von A bis Z abzufragen (Johanna T3, 94).

Ihre Überzeugungen weisen diesbezüglich verschiedene Merkmale auf. JOHANNA empfindet Diskussionen als „ein ganz klares Merkmal von Politikunterricht. Also stark so auf das Mündliche aus, ja“ (Johanna T3, 74).

JOHANNA fällt es dabei schwer, die Schüler\_innen dazu anzuhalten, „vielleicht auch ihre Meinung nochmal [zu] ändern oder einfach begründen können“ (Johanna T3, 66). So berichtet sie von einer Diskussion mit einem Schüler, der aussagte, er würde einen bestimmten privaten Fernsehsender nicht zu Medien zählen wollen und er „würde sich auch weigern, die als Medien anzuerkennen“ (Johanna T3, 72). Dass hier eigentlich ein definitorisches Problem vorlag, das mit einer Auseinandersetzung über den Grad der Seriosität bestimmter Medien gelöst hätte werden können, war JOHANNA nicht bewusst. Sie entschied sich in der Situation, diese Aussage des Schülers als Meinung anzuerkennen und sich nicht in eine sachliche Diskussion zu begeben.

Und ich glaube, dass sind manchmal auch so Situationen, ich muss ja nicht die Schüler immer argumentativ überzeugen. Dass ich jetzt die richtige Antwort habe oder das bessere Wissen oder so. Manchmal ist das auch, ja dann sind sie einfach so einzelne Meinungen und wenn das für ihn eben nicht zu Medien zählt, dann ist das für ihn eben so. Und das kann ich dann auch stehen lassen (Johanna T3, 72).

Dieser Vorfall legt wiederum einen relativ oberflächlichen Umgang mit den Meinungen der Schüler\_innen nahe. So bedingt doch ein *konstruktivistischer* Unterrichtsstil nicht, dass

Meinungen der Schüler\_innen unreflektiert hingenommen werden müssen. Diese Tatsache wiederum spiegelt JOHANNAs generelle, bereits in T1 auffällige wenig elaborierte Überzeugung ohne *kritische* Abwägung ihrer Einflussmöglichkeiten auf diesen Prozess wider. Auch bezüglich der von JOHANNA als wichtig erachteten Reflexionskompetenz bleibt sie in ihren Antworten sehr oberflächlich. „Mir war wichtig, dass sie unterschiedliche Handlungsansätze zur Integration reflektiert anhand des Materials beurteilen können. Das bedeutet auch den *kritischen* Umgang mit Texten“ (Johanna T4). Diese Kompetenz versuchte JOHANNA mit der Kopfstandmethode zu erreichen, mithilfe derer die Schüler\_innen „über Integrationsbedingungen und Abgrenzungstendenzen ‚Wir und die Anderen‘ reflektieren“ (Johanna T4) üben sollten. Genauer begründet JOHANNA dies jedoch weder in T3 noch in T4. Auch ihre Erwartungshaltung an die Schüler\_innen ist hinsichtlich der Reflexionskompetenz eher *grundlagenorientiert*, da sie lediglich erwartet, dass die Schüler\_innen „auch so ein bisschen Sachen hinterfragen“.

#### *D: Strategien der Unterrichtskonzeption – T1*

Bezüglich ihrer Überzeugungen zu *Strategien der Unterrichtskonzeption* legt JOHANNA einen starken Fokus auf Tagesaktualität.

Also gerade auch was ist tagesaktuell, also wenn man guckt was passiert eigentlich bei uns in der Gesellschaft und was passiert nicht nur bei uns, sondern in der Welt? Und ich finde da gibt es alleine schon so viele Themen, also sei es Konflikte oder ja was unsere Gesellschaft ausmacht, wie sie aufgebaut ist, also man hat so viele Felder. Von Arbeitswelt bis soziales Zusammenleben bis Bildungssystem. Also allein da schon so viele Felder und ja das finde ich einfach spannend (Johanna T1, 4).

In der Thematisierung von tagesaktuellen politischen Themen sieht JOHANNA eine Möglichkeit, das Interesse der Schüler\_innen für das Fach zu wecken, was eine eher *idealistische* Überzeugung gegenüber dem Einfluss tagesaktueller Ereignisse zeigt. JOHANNAs Überzeugung nach ist die Tagesaktualität

gerade auch so das Spannende an Politik, dass man auch quasi ja was Aktuelles auch mit reinbringt. [...] das denke ich ist auch für viele Schüler/ oder würde ich hoffe auch interessant. Wenn sie das bewegt (Johanna T1, 26).

Sie beobachtete in der eigenen Schulzeit, dass Politiklehrer\_innen diese Strategie in ihrem Unterricht anwendeten, bedenkt jedoch *kritisch*: „Kann man bestimmt auch nicht immer machen“ (Johanna T1, 26).

Die starke Überzeugung, dass Tagesaktualität einen wichtigen Einfluss auf Politikunterricht und auch die Schüler\_innen hat, speist sie aus ihrer eigenen Schulerfahrung. So berichtet sie:

Ich habe zwar relativ viel die Zeitung gelesen, aber viel ist doch mir erst so in der Diskussion auch klar geworden oder auch gewisse Ängste konnte ich zum Beispiel damals abbauen, in dem wir über gewisse [...] kriegerische Auseinandersetzung/ und allein da so das Sprechen darüber und auch so ein bisschen wie die Sicht ist meiner Mitschülerinnen, weiß ich noch, das fand ich interessant und das hat mir auch geholfen. Also auch so ein bisschen Ängste abzubauen. Weil manchmal wenn man nur eine Meldung liest, so ging es mir immer, da hatte ich zum Teil auch Angst (Johanna T1, 28).

Sie sieht auf Grundlage ihrer eigenen Wahrnehmung als Schülerin die Thematisierung aktueller politischer Konflikte eine Möglichkeit, Ängste zu nehmen und den Schüler\_innen über eine Reflexion der Medienberichte und der Meinungen Dritter ein *realistischeres* Bild von der Realität zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang möchte JOHANNA auch das Interesse der Schüler\_innen für Politik wecken: „oder wo sie selber auch merken ‚Mensch, das ist interessant, da würde ich mehr drüber erfahren und vielleicht dann auch was darüber lernen und auch selber angeregt werden, was zu lernen“ (Johanna T1, 24). JOHANNA zeigt die zwar *konstruktivistisch* geprägte, dabei aber eher *idealistisch* und einfach vorgetragene Überzeugung, dass sowohl Tagesaktualität als auch das Interesse der Schüler\_innen sinnvolle Strategien seien, um erfolgreichen Politikunterricht zu konzipieren. Sie unterliegt dabei der Annahme, dass tagesaktuelle Ereignisse allein aufgrund ihrer Aktualität ein subjektiv empfundenes Gefühl der Betroffenheit bei den Schüler\_innen evozieren, woraus ein grundsätzliches Interesse an Politik und Politikunterricht entstehe.

Eine weitere *Strategie der Unterrichtskonzeption*, die an die vorherig diskutierten Überzeugungen anschlussfähig ist, ist JOHANNAs *konstruktivistische* Überzeugung, dass Unterricht stets an der Leistung und dem Vermögen der Schüler\_innen ausgerichtet werden sollte. Ihre eigene Rolle bzw. den Einfluss als Lehrkraft, sieht sie *kritisch*:

Und ich glaube, methodisch kann man auch manchmal daneben liegen. Dass das einfach gerade nicht passt, weil sie [die Schüler\_innen, Anm. d. Verf.], weiß ich nicht, Rollenspiele nicht mögen oder einer sich da so ja darstellen mag. Oder auch diese im Plenum oder so, das ist ja auch immer so eine Sache, manche diskutieren sehr gerne und manche auch gar nicht oder auch mit Gruppenarbeit ist es ja auch oft so. Manche können total toll zusammenarbeiten und manchmal passt es einfach auch gar nicht oder sie müssen es vielleicht auch erst mal lernen oder können besser alleine oder in Partnerarbeit (Johanna T1, 40).

Diesen von JOHANNA antizipierten Schüler\_innen-Dispositionen möchte sie mit methodischer Flexibilität begegnen wollen: „da würde ich auch die Methoden noch mal anpassen“ (Johanna T1, 40).

*D: Strategien der Unterrichtskonzeption – T2a*

In JOHANNAs CMap findet sich aus dieser Analyseeinheit lediglich der Einfluss des *Aktuellen* (Johanna T1, 26) auf *Themen* (ebd., 10, 16, 80) des Unterrichts wieder. Außerdem müssen laut JOHANNA die gewählten *Methoden* (ebd., 26, 40) zu den jeweiligen *Themen* passen. Genauer expliziert JOHANNA diese Überzeugung zu T2a jedoch nicht.

*D: Strategien der Unterrichtskonzeption – T2b*

Zum Zeitpunkt T2b geht JOHANNA deutlich intensiver auf die diskutierte Analyseeinheit ein. So wirkt sich *Aktuelles* nach JOHANNAs Überzeugung nun nicht mehr nur auf *Themen*, sondern auch auf die *Materialauswahl* (Johanna T2b) aus, die eine *Beschränkung auf Wesentliches* (ebd.) bedeuten würde.

JOHANNA macht sich außerdem Gedanken über eine notwendige *Ergebnissicherung* (ebd.) und ihre Möglichkeiten, mit den Schüler\_innen zu interagieren. So bezieht sie die Bedürfnisse der Schüler\_innen in ihre Überlegungen mit ein und entwickelt Lösungsstrategien für verschiedene Unterrichtsumstände. Als Beispiel sei hier aufgeführt, dass JOHANNA *eher zum Ende der Stunde* ein *gelenktes Unterrichtsgespräch* anstreben würde, das auf der *Erarbeitung* der im Unterricht entwickelten *offenen Fragen* resultieren könnte. Hierbei antizipiert sie wiederum verschiedene *Herausforderungen*, mit denen sie sich selbstkritisch auseinandersetzt (z.B. *abwarten lernen*, *Thema steuern*) (alle hervorgehobenen Begriffe ebd.).

*D: Strategien der Unterrichtskonzeption – T3*

Auch im Interview zu T3 beruft sich JOHANNA auf die Einbindung tagesaktueller Ereignisse als *Strategie der Unterrichtskonzeption*. Sie profitiert dabei von einem ohnehin sehr großen Interesse der Schüler\_innen am Fach Politik: „Ja, also schon ein interessierter Kurs, das kann ich sagen“ (Johanna T3, 34). Durch das Thema „Zuwanderung“ konnte JOHANNA ihre Überzeugung, dass die Einbindung von tagesaktuellen Ereignissen zu einem gesteigerten Interesse seitens der Schüler\_innen führen könne, in der Schulpraxis erproben.

Wir hatten ja nun die Zuwanderung und jetzt kam ja auch dieses ganze Flüchtlingsthema auf und manche hatten dann auch die/ das Zelt am Werdersee gesehen und haben sich auch Gedanken gemacht und so (Johanna T3, 34).

Weiterhin sieht JOHANNA in der Tagesaktualität einen Mehrwert für das außerschulische Leben der Schüler\_innen, „damit sie so einen Zugang auch dazu finden“ (Johanna T3, 66). Ihre positiven Erfahrungen mit der Einbindung von tagesaktueller Politik konnten dazu beitragen, dass sich die diesbezügliche Überzeugung festigen konnte, wobei sich JOHANNA nun auch *kritisch* mit der Umsetzbarkeit dieser Überzeugung auseinandersetzt:

Ich würde sie [tagesaktuelle Ereignisse, Anm. d. Verf.] auch immer einbinden. Allerdings wie gesagt auch, man kann ja nie alles behandeln. Dazu ist es auch was jeden Tag passiert, einfach zu komplex. Aber ich würde es auch immer einbinden (Johanna T3, 92).

Noch mehr als zu T1 betont JOHANNA, dass sie „schon die Schüler wichtig nehmen“ (Johanna T3, 62) wolle und diesen Vorsatz auch perspektivisch umsetzen möchte. In diesem Sinne ist sich JOHANNA im Zuge des Praxissemesters bewusst geworden, dass die Fokussierung auf die Bedürfnisse der Schüler\_innen auch einer entsprechenden Aufbereitung der jeweiligen (tagesaktuellen) Themen bedarf. „Aber ich muss das irgendwie aufbereiten und ja. Und dazu gehört eben auch so ein bisschen auch didaktische Reduktion“ (Johanna T3, 100). Sie ist sich dabei ihrer Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler\_innen bewusst und übernimmt diese, indem sie die Themen „dann so, ich sage mal aufdröselte, auf einmal erschließt sich das Thema nochmal in so einer Vielfalt, es ist dann so komplex und das muss ich immer auch wieder ein bisschen reduzieren für die Schüler“ (Johanna T3, 78). Außerdem legte JOHANNA in ihrer Unterrichtseinheit zum Thema Zuwanderung „Wert darauf, den einzelnen SuS zuzuhören und auf ihre Beiträge einzugehen und versuchte möglichst zu vermeiden, in eine Art Lehrerpapagei zu verfallen“ (Johanna T4).

Ein Faktor, der in der Analyseeinheit der *Strategien der Unterrichtskonzeption* im Vorfeld des Praxissemesters nicht von JOHANNA bedacht wurde, ist die Notwendigkeit der Ergebnissicherung. Diesen Aspekt beleuchtet JOHANNA sehr selbstkritisch und reflektiert. Sie betont, wie wichtig die Ergebnissicherung für die Schüler\_innen ist und sieht sich hier auch als Lehrkraft in der Pflicht.

Nur dann am Ende sollte man doch immer auch dieses Unterrichtsgespräch nochmal, auch nochmal gut gestalten. Das habe ich nochmal gemerkt. Sonst bleibt es so, das war bei mir zum Teil auch so, aha, Gruppe A, Gruppe B, Gruppe C hat

präsentiert. Super. Und was meint ihr denn jetzt dazu? Dann ist das so eine offene Frage und dann ‚ja, haben die toll gemacht oder ja, ich finde aber‘/ und dann bleibt es doch noch sehr oberflächlich. Also man müsste dann nochmal verstärkt auch seine Fragestellung aufnehmen und die Schüler damit auch konfrontieren, so dass sie auch so den Bogen finden können. Und das ist eine hohe Kunst. Also das habe ich zum Teil auch nicht so gut geschafft (Johanna T3, 70).

Als eine weitere „neue“ Überzeugung benennt JOHANNA, den Unterricht transparent gestalten zu wollen. „Also ich wäre jetzt immer für Transparenz und das nehme ich auch so mit, perspektivisch“ (Johanna T3, 62). Hierin sieht JOHANNA auch eine Strategie, mögliche Konflikte präventiv zu unterbinden: „Alleine schon, um den Schülern zu vermitteln, so und so setzt sich die Note zusammen. Da habe ich zum Beispiel auch schon weniger Konfliktstoff, so“ (Johanna T3, 62). Doch nicht nur bezüglich der Notenvergabe möchte JOHANNA den Unterricht transparent gestalten. Aufgrund der *kritischen* Reflexion ihrer Erfahrung, „am Ende der Stunde die Leitfrage aus dem Auge“ (Johanna T3, 62) verloren zu haben, zieht sie den Schluss: „Für einen zielorientierten Unterricht ist es für die SuS wichtig, die Leitfrage immer präsent zu machen und auch am Ende wieder aufzugreifen“ (Johanna T4).

#### *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T1*

In Bezug auf die *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* äußert JOHANNA vor Beginn des Praxissemesters sehr *konstruktivistische* Überzeugungen, reflektiert über verschiedene Methoden und beleuchtet die Anwendbarkeit dieser Methoden *kritisch*. JOHANNA wägt intensiv die Vor- und Nachteile von Frontalunterricht ab. So findet sie diese Unterrichtsform „gut wenn sich das gerade gut eignet. Zum Beispiel für ein Thema und der damit einleitet“ (Johanna T1, 90). Allerdings weiß sie aus der Erfahrung als Schülerin, dass ein zu starker Fokus auf Frontalunterricht „für Schüler auch zu ermüdend und auch zu langweilig“ (Johanna T1, 90) ist. Sie ist jedoch der Überzeugung, dass ein kompletter Verzicht auf Frontalunterricht nicht sinnvoll ist, denn sie würde nicht „nur so einen Methodenmix machen, das ist glaube ich auch nicht gut, weil ich merke das auch selber an der Uni, also wenn ich da Vorträge höre und viel/ [...] also bringt mir jetzt selber auch total viel“ (Johanna T1, 90). Sie betont allerdings: „Aber nur [Frontalunterricht] würde ich sehr schade finden. Dann würde auch so die Eigenaktivität der Schüler untergehen“ (Johanna T1, 92). Sie argumentiert außerdem reflektiert und *pragmatisch*, dass sie verschiedene Methoden anwenden und „das einfach ausprobieren“ (Johanna T1, 26) wolle. Verschiedene Methoden auszuprobieren empfindet JOHANNA als mutig: „Also ich habe erst so am Anfang so ein bisschen gedacht, also wir so Methoden kennen gelernt

haben ‚oh, wie kommen die an‘? und ich glaube da hätte ich mittlerweile den Mut, das einfach auch mit der Klasse auszuprobieren“ (Johanna T1, 26). Dabei möchte sie jedoch auch sehr auf die Schüler\_innen eingehen und nimmt sich vor „wenn ich merke oder wenn auch die Schüler merken ‚das war jetzt doof‘, auch das mal so stehen zu lassen oder darüber zu sprechen ‚was war denn jetzt gerade doof‘ und dann einfach noch mal zu gucken ‚was können wir denn noch machen‘“ (Johanna T1, 26).

Die so offenbarte Überzeugung kann als *konstruktivistisch* und *kritisch* eingeschätzt werden, da JOHANNA einen frontal geführten Unterricht nicht kategorisch ablehnt, sondern sowohl Vor- als auch Nachteile für diese makromethodische Entscheidung benennen kann. Sie geht in ihren Überlegungen nicht nur von ihren Bedürfnissen aus, sondern bezieht auch die möglicherweise abweichenden Bedürfnisse der Schüler\_innen ein.

#### *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T2a*

Zu T2a geht JOHANNA nicht explizit auf ihre methodischen Präferenzen ein. Sie bemerkt lediglich, wie bereits in der Analyseeinheit *Strategien der Unterrichtskonzeption* erläutert, dass die *Methoden* zu den jeweiligen *Themen* passen müssen.

#### *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T2b*

Im Interview der Erhebungsphase T2b macht sich JOHANNA intensivere Gedanken zu *Unterrichtsmethodischen Präferenzen*, bewegt sich dabei jedoch auf einer sehr analytischen Metaebene. Methoden erfordern laut JOHANNA *Erfahrung*, *Begleitung* und *Planung*. Sie bedenkt *kritisch*, dass sie selbst verschiedene *Medien* noch zu wenig nutzt, die jeweiligen Methoden aber in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis mit der *Klassengröße*, der *Lerngruppe* und der *Lebensnähe von Politikunterricht* stehen. Sie ist sich zudem sicher, dass Methoden den *Erfolg von Thema und Stunde* beeinflussen (alle hervorgehobenen Begriffe ebd.). Etwas konkreter wird JOHANNA in Bezug auf die methodische Entscheidung, *Frontalunterricht* (Johanna T1, 90) in die unterrichtsmethodischen Überlegungen zu integrieren, jedoch nur unter der Voraussetzung, dass dieser nur „gut wenn kurz“ (Johanna T2b) ist.

#### *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen – T3*

Die von JOHANNA in den Erhebungsphasen T3 und T4 in der Analyseeinheit *Unterrichtsmethodische Präferenzen* erhobenen Überzeugungen haben einen deutlich anderen Schwerpunkt als zu T1. So sind JOHANNAs Überzeugungen nunmehr stark von im Schulalltag präsenten Fragen und Umständen beeinflusst.



Einen Fokus legt JOHANNA, im Kontrast zu T1, auf die Frage nach der methodischen Einbindung verschiedener Medien in den Politikunterricht. JOHANNA berichtet von einer Unterrichtssituation, in der ein im Rahmen des gerade abgeschlossenen G7-Gipfels entstandenes Foto im Unterricht thematisiert wurde. Die Schüler\_innen fragten gezielt, warum auf diesem Foto nicht nur die sieben Regierungschefs, sondern neun Personen abgebildet wären. Diese Frage klärte JOHANNA akut mithilfe des Smartphones eines Schülers und leitet aus dieser Situation folgende Erkenntnis ab:

Und da würde ich mir auch wünschen glaube ich, doch mehr die Medien mit einzubeziehen. Das habe ich jetzt auch gemerkt. Ein Smartphone ist schon super. Und sei es nur, dass man doch genau mal guckt, wer ist jetzt wer. Zum Beispiel beim G7-Gipfel. Weil sonst, es kommt so ungefiltert. Man guckt auf das Foto, man sieht neun, denkt sich, wieso der? Dass man einfach auch ein bisschen guckt, was lesen wir da gerade, welche Quelle. Und das kann man eigentlich mit Medien ganz schön nochmal auch üben (Johanna T3, 66).

Der direkte Zugang zu Informationen mithilfe des über das Telefon verfügbaren Internets, stellt für JOHANNA eine Bereicherung für ihren Unterricht und die medienkritische Auseinandersetzung der Schüler\_innen dar.

Eine tatsächliche Einbindung verschiedener „neuer“ Medien findet in JOHANNAs Unterricht jedoch kaum statt, da JOHANNA ihre eigene Medienkompetenz bezüglich der technischen Anwendung als nicht ausreichend empfindet, wie sie in ihrer Reflexion (T4) beschreibt:

Mir ist der Einsatz von Medien sehr wichtig, da sie den Unterricht veranschaulichen und die Medienkompetenz der SuS stärken, doch bin ich selbst technisch noch nicht so versiert wie ich gerne sein will. Das Whiteboard bietet tolle Möglichkeiten, tagesaktuelle Nachrichten und/ oder Youtube-Filme für alle abzuspielen und so in den Unterricht zu integrieren (Johanna T4).

JOHANNAs Überzeugungen kollidieren dabei mit der Realität, da sie aufgrund mangelnder technischer Fähigkeiten nicht in der Lage ist, ihre eigenen Erwartungen zu erfüllen.

Wie schon zu T1 betont JOHANNA, dass sie methodische Abwechslung für sinnvoll erachtet, bleibt dabei aber eher eingeschränkt und rekuriert wieder primär auf lehrerzentrierte Unterrichtsformen. Aufgrund dessen kann JOHANNAs Überzeugung hinsichtlich ihrer *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* als eher transmissiv eingeschätzt werden. Zudem ist das Merkmal *routiniert/opportunistisch* erfüllt:

Und zuerst dachte ich immer, ich muss irgendwie auf Methoden jetzt und noch gucken, wie ich das umsetze und das war dann aber gar nicht groß der Schwerpunkt. Also ich habe eigentlich eher dann so geguckt, wie kann ich die Texte behandeln und dann habe ich da gar nicht so viele Konzepte im Hinterkopf gehabt (Johanna T3, 26).

So ist der von JOHANNA konzipierte Unterricht sehr textintensiv und wird methodisch nur durch die Sozialform der Gruppenarbeit ergänzt: „Jetzt war es für mich eher so, wie behandeln die Texte, ich mache Gruppenarbeit, das klappt in der/ in dem Kurs ganz gut. Und ja“ (Johanna T3, 26). Die methodische Entscheidung fiel also erstens auf Basis der Wahrnehmung, dass diese Unterrichtsmethoden in dem spezifischen Kurs „funktionierten“ und unabhängig von didaktischen Erwägungen. Zweitens fühlte sich JOHANNA nach eigener Aussage im Fokus des Unterrichts nicht immer wohl. „Und wie gesagt, also dass ich ständig so im Fokus bin, das stresst mich doch sehr und das muss gar nicht sein“ (Johanna T3, 48). JOHANNA argumentiert die Entscheidung, den Unterricht mit einem geringeren Fokus auf der Lehrkraft ausrichten zu wollen, außerdem mit einer schülerorientierten Überlegung.

Also da habe ich auch noch so gedacht, also erstmal muss auch die Lehrerin nicht immer im Fokus sein, das ist auch für die Schüler wahnsinnig anstrengend. Also so, ich sage jetzt mal so ein bisschen Frontalunterricht ist gut, aber quasi nur, dass ich alles an der Tafel sammeln und so, das könnte man, da würde ich mir wirklich dann auch überlegen, wie ich das dann doch nochmal anders mache. Weil das ist einfach für die Schüler auch angenehmer und für mich auch. Also dass man da nicht ständig immer gleich so reagieren muss (Johanna T3, 48).

Ihre Alternative zu Frontalunterricht ist jedoch nicht von methodischer Vielfalt auf Grundlage didaktischer Abwägungen geprägt, sondern äußert sich in Form von Arbeitsblättern, die die Schüler\_innen eigenständig oder in Gruppen bearbeiten: „ich hatte dann Gruppenarbeit und ich hatte auch viel Material und dann mussten die immer sich die verschiedenen Arbeitsbögen abholen“ (Johanna T3, 20). So ist in dieser Analyseeinheit eindeutig eine transmissive Überzeugung festzustellen, da JOHANNA ihren Lehrauftrag durch die Rezeption von Texten und Bearbeitung von Arbeitsblättern als erfüllt ansieht. So versteht JOHANNA methodische Abwechslung als Wechsel von textintensiver und textfreier Arbeit: „Und ja, deswegen/ da würde ich immer so einen Mix machen. Dass man irgendwie so einen Einstieg hat so für alle und dann kann man ruhig auch Texte geben, aber dann auch wieder textfrei“ (Johanna T3, 64). Der Fokus auf Texten als methodische Strategie ist für JOHANNA eine Möglichkeit, ihren Unterricht zu strukturieren und bietet ihr zudem Sicherheit.

Und das ist immer ganz gut, wenn ich das dann noch so ein bisschen im Hinterkopf habe. Weil dann kann ich immer noch sagen ok, dafür nehme ich jetzt diesen Text. Was hat der Text eigentlich für einen Inhalt, was können wir daran diskutieren und wie würde das jetzt zum Beispiel dann thematisch dazu passen. Und das ist/ der Text passt gerade ganz gut zur/ zu den und den Punkten. Also dass man das so ein bisschen strukturiert einfach für sich hat (Johanna T3, 44).

So wird nach JOHANNAs Überzeugung auch die Unterrichtsqualität gesichert. „Durch eine strukturierte Planung ist auch das leitende Unterrichtsgespräch sinnvoll aufgebaut und trägt ebenfalls zur Unterrichtsqualität bei“ (Johanna T4).

Neben Arbeitsblättern, Texten und dem Lehrervortrag bildet eine Präsentationsleistung der Schüler\_innen die einzige methodische Abwechslung in JOHANNAs Politikunterricht.

Also vor allen Dingen so Gruppenarbeit anzunehmen und dann haben die ihre, die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse präsentiert und dann haben wir da nochmal drüber gesprochen. Und da habe ich gemerkt, das ist eigentlich schon toll, weil die sich auch gegenseitig zugehört haben (Johanna T3, 70).

JOHANNA verlässt sich darauf, dass der Kurs, in dem sie die Unterrichtseinheit durchführte, mit Textarbeit vertraut war und diese gut durchgeführt hat. Inwiefern dies zu einem Lernzuwachs, einer gesteigerten intrinsischen Motivation oder zu einem größeren Interesse an Politik oder Politikunterricht geführt hat, wurde von JOHANNA nicht reflektiert. Auch wägt sie die Vor- und Nachteile ihrer *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* nicht ab, sondern führt mehrheitlich transmissive Unterrichtsformen auf.

#### 4.3.6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Vor Beginn des Praxissemesters sind JOHANNAs Überzeugungen zu den im Politikunterricht zu fördernden *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* sehr stark von ihren eigenen Erfahrungen als Schülerin geprägt, während ein Rückgriff auf die fachdidaktische Ausbildung nicht so explizit dargestellt wird. Sie erklärt ihre Überzeugungen auf Grundlage der eigenen Schulerfahrung, ohne sie *kritisch* zu reflektieren oder die Art der Erreichung der angestrebten Kompetenzen zu erörtern. Dennoch kann JOHANNAs Überzeugung zu den *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* auf Grundlage der Merkmale der skalierenden Strukturierung als sophistiziert beschrieben werden, wenngleich sie nicht besonders elaboriert begründet werden. Sie nimmt eine grundsätzlich *konstruktivistische* Perspektive, insbesondere auf die Förderung der Meinungsbildung der Schülerinnen unter Rückgriff auf ihre eigenen Erfahrungen, ein und beleuchtet *kritisch* und *pragmatisch* den Mehrwert der im Politikunterricht geförderten Kompetenzen. Dem Politikunterricht weist

sie hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Schüler\_innen eine besondere Bedeutung zu:

Diese eigenen Handlungsmöglichkeiten bewusst machen. Ich glaube, dazu ist also das Fach so exponiert wie kein anderes. Dass Schüler sich bewusst werden können, ja dass sie eine Rolle in der Gesellschaft spielen (Johanna T1, 50).

Ein sehr ähnliches Bild ihrer Überzeugungen zu den *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* zeichnet sich auch im Interview T3 ab. JOHANNA recurriert weniger auf ihre eigene Schulzeit, bleibt aber weiterhin in ihrer Argumentation eher oberflächlich. JOHANNAs Überzeugungen in dieser Analyseinheit lassen sich wie bereits zu T1 als sophistiziert, jedoch wenig elaboriert, eher *konstruktivistisch*, doch nur bedingt *kritisch*, beschreiben. Anhand des in Bezug auf Meinungsbildung dargelegten Beispiels wird die Unsicherheit JOHANNAs gegenüber ihren Schüler\_innen offenbar, was wiederum durch die geringe Reflexivität ihrer Überzeugungen unterstrichen wird.

Bezüglich der Überzeugungen zu den *Strategien der Unterrichtskonzeption* äußert sich JOHANNA in T1 sehr eindimensional und bezieht sich stark auf ihre eigene Erfahrung als Schülerin, da sie damals Tagesaktualität als sinnvolles Mittel der Unterrichtskonzeption wahrgenommen habe. Sie argumentiert trotz ihres Alters und der damit schon lange zurück liegenden Schulzeit sehr aus der Perspektive der Schüler\_innen. Ihre Aussagen legen nahe, dass sie den Unterricht und auch das Unterrichts- oder Lernziel den Schüler\_innen unterordnen wolle. Die so dargestellten Überzeugungen sind zwar *konstruktivistisch*, aber unreflektiert, nur bedingt *kritisch*, insbesondere gegenüber ihres eigenen potentiellen Einflusses als Lehrkraft. Sie schiebt die Verantwortung für das Interesse der Schülerinnen auf die Tagesaktualität.

Interessant ist im Vergleich zwischen T1 und T3/T4, dass JOHANNA bezüglich der *Strategien der Unterrichtskonzeption* ihre ursprünglich eher einfache und unreflektierte Überzeugung, dass die Schüler\_innen im Fokus jeglicher Unterrichtsstrategien stehen sollten, im Verlaufe des Praxissemesters mit Leben füllt. So ist JOHANNA inzwischen der Meinung, dass Transparenz und eine didaktische Reduktion komplexer Themen eben diese Konzentration auf die Bedürfnisse der Schüler\_innen ermöglichen. Die Überzeugungen von JOHANNA sind in dieser Analyseinheit nunmehr sophistizierter und elaborierter, haben sich durch die stärkere Vernetzung in der Dimensionalität, nicht jedoch in ihrer Tiefe verändert.

Diese Feststellung ist besonders auch im Vergleich mit JOHANNAs Überzeugungen zu den *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* brisant. Diese sind in T3 und T4 stark von transmissiven Unterrichtsformen geprägt und orientieren sich nicht an den individuellen Bedürfnissen der Schüler\_innen, sondern vielmehr an deren Vermögen, Texte verarbeiten

zu können. JOHANNAs Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik weisen somit, wie es auch Voss (Voss u.a. 2011, 249) definiert, eine quasilogische Struktur auf. Für JOHANNA stehen diese in der Analyse als sehr widersprüchlich empfundene Überzeugungen in keinem Widerspruch. Die Orientierung an den Schüler\_innen findet nach JOHANNAs Überzeugung ihren Ausdruck in den von ihr präferierten Methoden. Eine externe Nachvollziehbarkeit dieser sehr individuellen Überzeugungen ist aufgrund der erhobenen Daten nicht möglich.

Ferner ist bemerkenswert, dass die anfänglich sehr sophistizierten Überzeugungen zu den *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* durch die Eindrücke des Praxissemesters so intensiv geprägt wurden, dass JOHANNA nach Abschluss desselben eher naive Überzeugungen vertritt. Zwar fokussiert JOHANNA auch zu T1 diesbezüglich stark auf methodischen Überlegungen zu der sehr transmissiven Lehrpraxis des Frontalunterrichts. Allerdings wägt sie hier noch ab, kann mögliche damit verbundene Probleme und den Mehrwert dieser Methode abwägen und äußert sich *kritisch* und *pragmatisch*. Dieser Eindruck kann nach Abschluss des Praxissemesters nicht bestätigt werden.

Die von JOHANNA erstellten CMaps ergänzen die umfangreichen Erkenntnisse aus den flankierenden Interviews. Besonders in der Überarbeitung der CMap zu T2b ist allerdings festzustellen, dass JOHANNA eher eine Form von Brainstorming visualisierte, als dass ihre Überzeugungen durch Verbildlichung sichtbar wurden. Es ist also eine kognitive Entwicklung von JOHANNA anzunehmen, da sie sich sehr viel umfangreicher und *kritischer* mit ihrer neuen Aufgabe auseinandersetzte. Inwiefern die CMaps jedoch ihre Überzeugungen widerspiegeln sei an dieser Stelle in Frage gestellt, weshalb sich in der Analyse der CMaps auch auf eine beispielhafte Darstellung derselben beschränkt und auf Rückschlüsse auf die zugrunde gelegten Überzeugungen weitestgehend verzichtet wurde.

## 4.4 Gruppe B

Die Gruppe B fasst jene Studierenden zusammen, die an den Erhebungsphasen T1 und T3 an der Studie teilgenommen haben. Hier wurden keine CMaps erstellt, die Erhebungsphasen T2a, T2b und T4 entfallen dementsprechend.

### 4.4.1 SOPHIE

#### 4.4.1.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation

SOPHIE ist während des ersten Interviews gelöst, wirkt konzentriert und entspannt. Während des zweiten Interviews hingegen wirkt sie leicht verunsichert, was sich im Laufe des Gesprächs damit erklärt, dass sie die Umstände ihres Praxissemesters sehr *kritisch* bewertet. So wird SOPHIE im Rahmen des von ihr gestalteten Unterrichts gebeten, mit ihrer 5. Klasse den so genannten Atlasführerschein<sup>39</sup> durchzunehmen. Mit dieser Vorgabe ist Sophie nicht glücklich, vermag es jedoch nicht, diese Aufgabe abzulehnen und fügt sich so den Umständen. Sie versucht, mit kleineren thematischen Exkursen eine politische Dimension zu integrieren, kann sich jedoch hier nicht deutlich genug von Atlasführerschein lösen, um einen für sie erfolgreichen Politikunterricht zu gestalten. Die daraus resultierende und auch im Interview ausgedrückte Frustration prägt nicht nur ihr Erleben des Praxissemesters, sondern auch das gemeinsam durchgeführte Interview in Erhebungsphase T3.

SOPHIEs mentale, der eigenen Leistungsfähigkeit eher skeptisch eingestellte, Disposition wird insbesondere während einer Passage deutlich, da sie berichtet, sie

hatte überlegt, in der 12. [...] Politik zu machen, das war mir dann ehrlich gesagt irgendwie ein bisschen zu viel Verantwortung, das in der Oberstufe Politik, was Abiturrelevant ist, so zu unterrichten und ich nicht genau wusste, ob das dann auch/ ob ich das vernünftig mache (Sophie T3, 16).

Die daran anschließenden vorsichtigen Nachfragen, wieso sie sich das nicht zutraue, werden einsilbig beantwortet: „Weiß ich nicht. Bammel wahrscheinlich einfach“ (ebd., 18); SOPHIE hat Sorge, etwas „falsch zu machen“ (ebd., 20). An diesem Zeitpunkt im

---

<sup>39</sup> Der so genannte Atlasführerschein ist ein Arbeitsheft, das Arbeitsaufträge und Aufgaben in Bezug zum Diercke Atlas anbietet. Auf 28 Seiten sollen die Schüler\_innen an die Arbeit mit einem Atlas herangeführt werden und den Umgang mit topografischen Karten erlernen. Nebel (2009).

Interview ist SOPHIE sichtlich den Tränen nahe, sie verschränkt die Arme und beantwortet die Frage „kannst du das irgendwie erklären, wie das dazu kam?“ (ebd., 23) mit „nö“ (ebd., 24). SOPHIE zeigt deutlich, dass sie keine weiteren Auskünfte zu diesem Fragenkomplex geben möchte, sie ist emotional ergriffen. So wird das Interview im Sinne der Leitfadens fortgesetzt, woraufhin sich SOPHIE beruhigt und entspannt und den weiteren Fragen wieder offen begegnet. Diese Episode zeigt jedoch deutlich, dass SOPHIE hier einen ungelösten internen Konflikt austrägt, der ihr eher negatives Erleben des Praxissemesters noch unterstreicht.

#### 4.4.1.2 Ergebnisse

SOPHIEs Überzeugungen werden stark von ihren Erlebnissen im Praxissemester und dessen Rahmenbedingungen beeinflusst. So schlägt sich die negative Erfahrung, eine auferlegte Unterrichtseinheit unterrichten zu müssen, insofern auf SOPHIEs Überzeugungen nieder, dass diese sich sämtlich von einem sophistizierten oder gar sehr sophistizierten Niveau in Richtung des naiven Pols verändern. Die einzige konstante Analyseeinheit bilden SOPHIEs Überzeugungen zur Analyseeinheit A: *Beutelsbacher Konsens*. Aus diesem Grund soll diese Kategorie in der folgenden Analyse Beachtung finden. Außerdem werden die für die Beantwortung der Forschungsfrage immanent relevanten Analyseeinheiten B: *Politikdidaktische Kompetenzmuster* und C: *Prinzipien des Politikunterrichts* einer genaueren Analyse unterzogen.



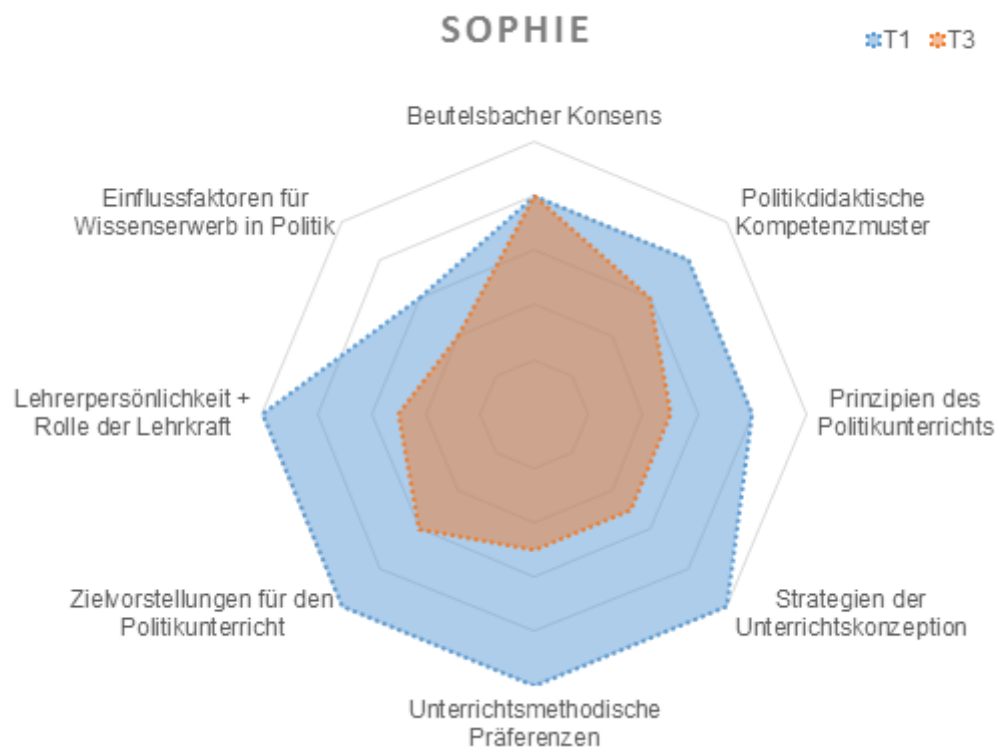


Abbildung 21: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Sophie

#### A: Beutelsbacher Konsens – T1

Die von SOPHIE im Vorfeld des Praxissemesters geäußerten Überzeugungen zum *Beutelsbacher Konsens* sind als *konstruktivistisch* und *kritisch* einzuschätzen und können somit als sophisticated beschrieben werden. SOPHIE bezieht sich in ihrer Darstellung auf das Kontroversitätsgebot und bezieht dieses Gebot auf ihre angestrebte *konstruktivistische* Lehrpraxis. Sie findet es gut, wenn

man dann als Lehrer mal eine bestimmte Position einnimmt, die wahrscheinlich total kontrovers ist oder so aber dass man dadurch noch mal so eine Reflexion in der Klasse oder noch ein neues Lernklima anregen kann (Sophie T1, 24).

SOPHIE repliziert also nicht nur das Kontroversitätsgebot des *Beutelsbacher Konsenses*. Sie erklärt vielmehr, welche Rolle sie in Zusammenhang mit diesem Gebot einnehmen möchte und sieht sich diesbezüglich in der Verantwortung, es entsprechend umzusetzen. Außerdem kann sie einen Mehrwert des Gebotes aufzeigen, nämlich die angestrebte Reflexionsfähigkeit der Schüler\_innen. Dies wiederum unterstreicht die zugrundeliegende *konstruktivistische* Überzeugung.

Bezüglich des Überwältigungsverbot es wägt sie *kritisch* ab:

Also ich finde, es ist immer so ein zweischneidiges Schwert. Auf der einen Seite finde ich ist es in Ordnung, wenn Politiklehrer auch ihre eigene Meinung in Unterricht [...] sagen, aber dann nur in dem Fall, dass auch genug andere Quellen vorhanden sind, also dass es nicht nur diese eine Meinung ist, sondern dass wirklich eine Bandbreite von Meinungen im Unterricht dargestellt wird (Sophie T1, 58).

SOPHIE sieht somit das Überwältigungsverbot in Abhängigkeit des Kontroversitätsgebotes, reflektiert aber auch darüber, dass Politiklehrer\_innen eine eigene Meinung haben und vertreten sollten, wenn sie mit dieser Meinungsäußerung nicht den *Beutelsbacher Konsens* konterkarieren.

[...] und wenn die Schülerinnen und Schüler dann fragen, ja was halten Sie denn von diesem und jenen Sachverhalt, dann finde ich es auch völlig in Ordnung wenn man dann seine eigene Meinung dazu kund tut. Aber grundsätzlich finde ich, dass man sich als in der... in der meisten Zeit am besten eher etwas neutral verhalten sollte, wenn es jetzt nicht grade darum geht eine kontroverse These in den Raum zu werfen um neue Diskussionen anzuregen oder so (Sophie T1, 58).

Hinsichtlich der bevorstehenden Praxiserfahrung sieht sie an dieser Stelle eine Möglichkeit, sich selbst auszuprobieren und die Realisierung dieser Überzeugungen zu prüfen. Im Austausch mit erfahrenen Kolleg\_innen sieht SOPHIE eine Chance.

Ich denke, das ist auch wieder eine Sache der Kommunikation, ich denke, das ist auch wieder etwas, worüber man sich mit Kollegen austauschen muss oder zumindest sollte und sich überlegen sollte, inwiefern da vielleicht die eigenen Einflüsse zu stark den Unterricht beeinflussen. Die eigenen Präferenzen vielleicht auch (Sophie T1, 90).

SOPHIE beweist mit ihren Aussagen eine *konstruktivistische* und kritische Überzeugung zum *Beutelsbacher Konsens*, empfindet ihn als verbindlich, ohne ihn unreflektiert zu adaptieren. Sie hinterfragt die Umstände, in denen er angewendet wird und kann ihre eigenen Überzeugungen darauf übertragen.

#### A: *Beutelsbacher Konsens* – T3

Wie schon vor dem Praxissemester sind SOPHIEs Überzeugungen zum *Beutelsbacher Konsens* auch nach dem Praxissemester *komplex/konstruktivistisch* und *kritisch*.

Sie erfährt in der Hospitation bei erfahrenen Lehrkräften, dass diese sich nach ihrer Einschätzung zu intensiv mit der eigenen Meinung einbringen.

Also ich habe das mitgekriegt in der Oberstufe, da ging es dann inhaltlich um die Flüchtlingsproblematik und da fand ich das erstaunlich, wie sich teilweise die Lehrkraft

sehr weit links positioniert hat. Also ungefragt auch links positioniert hat (Sophie T3, 150).

Diese Missachtung des *Beutelsbacher Konsenses*, genauer des Überwältigungsverbot, bewertet SOPHIE sehr *kritisch*:

Das mag vielleicht daran liegen, dass das eben keine ausgebildete Politikkraft war, so und ich mir gedacht habe: „ok, ich glaube, ich würde es jetzt nicht so machen [...] also die ganze Zeit meine Meinung so einfließen lassen“ (Sophie T3, 150).

Aus der Zuschauerperspektive fällt SOPHIE auf, dass ein Schüler, der augenscheinlich eine andere Meinung vertrat, gegen die offen vorgetragene Positionierung der Lehrkraft nicht vorgehen wollte „und ich hatte den Eindruck, dass der dann in manchen Stunden sich zurück genommen hat in seiner Meinung weil er auch den Eindruck hatte, dass der Lehrer nun mal eine andere Sichtweise hat und dass er ein bisschen so in der Minderheit ist“ (Sophie T3, 150). Aus dieser Beobachtung schließt SOPHIE:

Ich glaube, gerade in dem Punkt hätte ich dann als Politiklehrkraft nicht weiter meine eigenen Überzeugungen vertreten sondern hätte versucht, einfach mal durch viel provokativere, was weiß ich, konservativere Meinungen, die anderen Schüler entweder herauszufordern oder diejenigen, die so denken, ein bisschen zu bestärken, damit sie sich trauen, das zu sagen und nicht, dass das weniger wird (Sophie T3, 150).

Durch die praktische Erfahrung dessen, wie sich ein nicht eingehaltener *Beutelsbacher Konsens* direkt auf die Schüler\_innen auswirken kann, konsolidiert SOPHIE ihre sophistische Überzeugung.

#### *B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T1*

SOPHIEs Überzeugungen zu den *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* können aufgrund ihrer *komplex/konstruktivistischen, kritischen* und *pragmatisch/realistischen* Ausprägung im Vorfeld des Praxissemesters als sehr sophistisch beschrieben werden. Sie möchte bei den Schüler\_innen analytische Kompetenzen fördern und sie zu *kritischem* Reflektieren anregen. Dabei äußert sich SOPHIE eher theoretisch und allgemein. So benennt sie als Ziel der Kompetenzförderung:

offen an neue Sachverhalte ran zu gehen, nicht also keine vorgefassten Meinungen zu haben, sondern immer erst mal kritisch zu hinterfragen und zu gucken ist das denn jetzt tatsächlich so, wie irgendjemand das darstellt oder gibt's da noch andere Meinungen dazu (Sophie T1, 56).

SOPHIE möchte mit ihrem Politikunterricht erreichen, „dass da kein schwarz-weiß-Denken herrscht, dass man sich grundsätzlich nicht direkt auf eine Meinung festlegt, sondern dass man versucht das zu reflektieren und zu hinterfragen“ (Sophie T1, 56). Sie reflektiert über die verschiedenen positiven Synergien, die durch den kontroversen Diskurs der Schüler\_innen entstehen können und vertritt die *konstruktivistische* Überzeugung,

dass Schülerinnen und Schüler auch von einander da viel lernen können und das durch Meinungs- und Interessensdiversität innerhalb einer Klasse auch ganz viele neue Perspektiven eingenommen werden können von den Schülerinnen und Schülern, wodurch sich natürlich auch neue Wissens Ebenen für sie [...] auffächern (Sophie T1, 82).

Die Kompetenz, einen Perspektivwechsel vollziehen zu können und sich durch die *kritische* Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen eine eigene Meinung im Sinne eines politischen Urteils bilden zu können, stellt für SOPHIE einen wichtigen Anspruch dar.

Vielleicht, dass jemand einen bestimmten Sachverhalt immer nur aus einer Perspektive gesehen hat und dann kommt jemand mit einem ganz anderen Hintergrund und gibt eine ganz neue Perspektive rein und dadurch verschiebt sich das Bild des ersten und der sagt ‚hm ja so hab ich das vielleicht noch nie gesehen‘ und ich denke, dass Lernende sich da untereinander durchaus stark beeinflussen können (Sophie T1, 82).

Dabei beruft sich SOPHIE auf die gegenseitige Beeinflussung der Schüler\_innen und geht folglich nicht davon aus, dass diese Kompetenzen durch ihren direkten Einfluss als Lehrkraft erreicht werden, sondern durch das Lernen voneinander und miteinander. Die Kompetenz Fachwissen empfindet SOPHIE als Basis für den Wissens- und Kompetenzzuwachs, misst dieser Kompetenzdimension aber keine prominente Relevanz im Politikunterricht zu. Diese Überzeugung führt sie auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurück.

[...] was ist die Institution also es war tatsächlich viel so dieses institutionenkundliche Lernen was da noch gemacht wurde und auswendig lernen, wie viele Sitze hat der Bundestag also des ist irgendwie so es hilft einem nicht wirklich. Natürlich ist es Hintergrundwissen aber es ist, es fördert nicht das Interesse am Fach Politik (Sophie T1, 26).

*B: Politikdidaktische Kompetenzmuster – T3*

Im Interview im Anschluss des Praxissemesters ist bezüglich der *Politikdidaktischen Kompetenzmuster* deutlich zu beobachten, dass an dieser Stelle die sehr sophistizierten Überzeugungen von SOPHIE mit der Schulrealität im Praxissemester kollidiert sind.

SOPHIE äußert nunmehr in transmissiver Manier, dass der von ihr konzipierte Unterricht stark beeinflusst wurde durch „basale ja Wissenssachen, also wie ist ein Atlas zu lesen und dann für konkret [...] meinen kurzen Exkurs was ist denn jetzt eigentlich der Bundestag und was ist der Bundesrat, was ist das besondere an Bundesländern“ (Sophie T3, 142). So widerspricht sie in ihrem Handeln im Unterricht im Praxissemester relativ genau dem, was sie zuvor als Kompetenzdimension in dieser Definition ablehnte.

Nichtsdestoweniger argumentiert SOPHIE auch nach dem Praxissemester zu den *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* *kritisch* und *konstruktivistisch*. Sie empfindet die *kritische* Auseinandersetzung mit Meinungen und die daraus zu entwickelnde eigene Meinung der Schüler\_innen weiterhin als elementaren Bestandteil des Politikunterrichts.

Weil sie [die Schüler\_innen, Anm. d. Verf.] dann eben [...] die Option bekommen, quasi ein eigenes Wissen zu entwickeln und eine eigene Meinung zu dem Thema zu entwickeln, wenn sie es sonst vielleicht nur in den Nachrichten oder in der Zeitung, oder eher den Nachrichten wahrgenommen haben und da vielleicht gar nicht so, vielleicht eine Meinung zu hatten aber die gar nicht so begründet war (Sophie T3, 100).

Im Kontrast zu T1 begründet SOPHIE diese Überzeugung mit konkreteren Beispielen und orientiert sich näher am Schulalltag. Sie möchte, dass sich ihre Schüler\_innen eine eigene Meinung bilden, und nicht nur theoretisch über das Vorhandensein verschiedener Meinungen diskutieren. Dies ist nunmehr nur ein Teil des Meinungsbildungsprozesses.

Ich finde es wichtig, zu informieren und den Schülern oder Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, eine eigene politische Meinung zu bilden. Also nicht irgendwie eine vorgeschriebene, ‚weil bei uns an der Schule die und die Meinung vorherrscht müsst ihr die jetzt auch haben‘ sondern die Möglichkeit geboten wird ‚so jetzt überlegt euch mal, was ihr denn davon haltet‘ (Sophie T3, 174).

Auch möchte sie die Schüler\_innen neben dem Prozess der Meinungsbildung auch in der Äußerung derselben unterstützen. Um diese Kompetenz fördern zu können, setzt SOPHIE Fachwissen voraus: „politisches Wissen befähigt halt eigentlich, sich seine eigene Meinung zu bilden und sich über Komplexe Gedanken zu machen und so“ (Sophie T3, 178).

Wie auch schon vor dem Praxissemester ist SOPHIE der Überzeugung, dass der Perspektivwechsel und die *kritische* Betrachtung verschiedener Meinungen das

Fundament für eine eigene *kritische* Meinungsbildung darstellen. In der 8. Klasse spiele „viel Perspektivwechsel mit rein und Abwägen von Argumenten und gucken: steckt denn da wirklich was dahinter, also gerade dieses Nachdenken darüber“ (Sophie T3, 198). Bleibt diese Überzeugung inhaltlich konstant, ist sie nach Abschluss des Praxissemesters jedoch lebensnäher formuliert und nimmt die Schüler\_innen und ihre Meinungen konkreter in den Fokus. Die Reflexionskompetenz ist für SOPHIE eine besonders für den Politikunterricht wichtige Kompetenzdimension, da sie denkt, „dass im Politikunterricht stärker als in anderen Fächern Reflexivität mit eine Rolle spielt“ (Sophie T3, 198). Dies unterstreicht nochmals ihre *konstruktivistische* Überzeugung bezüglich des Meinungsbildungsprozesses der Schüler\_innen. SOPHIES Überzeugungen sind insofern interessant, da sie sehr stark von den besonderen Umständen ihres Praxissemesters beeinflusst wurden. SOPHIE vertritt weiterhin *konstruktivistische* und *kritische* Überzeugungen. Sie schöpft aber aus der Erfahrung, primär die Kompetenzdimension Fachwissen in ihrem Unterricht gefördert zu haben, auch die Erkenntnis, dass Fachwissen im Prozess des Kompetenzerwerbs eine legitime Daseinsberechtigung hat. Sie argumentiert dabei transmissiv, was sich wiederum durch die im Rahmen des Atlasführerscheins als notwendig empfundene transmissive Lehrpraxis begründen lässt.

#### *C: Prinzipien des Politikunterrichts – T1*

Vor Beginn des Praxissemesters äußert sich SOPHIE eher vage zu ihren Überzeugungen zu den *Prinzipien des Politikunterrichts*. Ihre Antworten sind allgemein und unkonkret, weisen aber die sophistizierten Merkmale *pragmatisch* und *komplex/konstruktivistisch* auf. SOPHIE benennt das Prinzip der Exemplarität indirekt, indem sie auf die als *konstruktivistisch* einzuschätzende Methode der Fallanalyse rekurriert und dabei die Bedeutung dieser Methode für die Schüler hervorhebt. So ist sie der Meinung, die „Fallanalyse eignet sich [...] auch manchmal ganz gut für diese subjektive Betroffenheit“ (Sophie T1, 36). Auch das Prinzip der Handlungsorientierung, das ebenfalls einer *konstruktivistischen* Überzeugung entspringt, empfindet SOPHIE als sinnvolles Prinzip für den Politikunterricht und legt auf die Implementierung dieses Prinzips viel Wert (Sophie T1, 36). Als Beispiel für eine Möglichkeit, das Prinzip der Handlungsorientierung im Unterricht umzusetzen, führt SOPHIE Projektunterricht, respektive forschendes Lernen an.

Manchmal ist es finde ich, wenn man beispielsweise eine Projektwoche hat, und dann ein Thema hat, was man quasi ohne Hilfe des Lehrers sich zu eigen macht, dann ist das schon irgendwie Forschen in der Schule, also, dass man viele Hintergrundinformationen findet und die irgendwie fokussiert und ob dann am Ende ein

Plakat rauskommt oder eine Präsentation oder eine Arbeit oder was weiß ich, aber das hat dann schon was mit Forschen zu tun finde ich. Also das ist zumindest dieser Anspruch der dahinter steht (Sophie T1, 94).

Hier werden die *konstruktivistischen* Überzeugungen von SOPHIE deutlich erkennbar. Es ist für sie selbstverständlich, dass die Schüler\_innen erstens fähig dazu sind, sich eigenständig Wissen aneignen zu können und zweitens in diesem Prozess von der Lehrkraft deutlich unterstützt werden sollen. Sie erklärt explizit, dass der Anspruch des handlungsorientierten Prinzips, ausgeübt in Form von forschendem Lernen, ist, dass die Schüler\_innen sich ein Thema ohne Hilfe der Lehrkraft zu Eigen machen. Diese *konstruktivistische* Orientierung an der Eigenverantwortlichkeit der Schüler\_innen spiegelt sich auch in SOPHIES Bestreben wieder, den Unterricht im Interesse der Schüler\_innen ausrichten zu wollen. So empfindet sie die Beschäftigung mit tagesaktuellen Themen als *pragmatische* Lösung, um die Schüler\_innen für ein Thema zu begeistern. „[...] und es gibt auch immer aktuellere Themen und ich denke je aktueller ein Thema ist und je mehr es die Schülerinnen und Schüler betrifft, [...] desto wichtiger ist der Inhalt auch“ (Sophie T1, 38).

### C: Prinzipien des Politikunterrichts – T3

Auch bezüglich SOPHIES Überzeugungen zu den *Prinzipien des Politikunterrichts* wird der Einfluss ihrer Unterrichtserfahrung im Praxissemester offenbar. Im Interview nach Abschluss des Praxissemesters äußert SOPHIE zwar ebenfalls *konstruktivistische* Überzeugungen, diese sind jedoch weniger elaboriert und eher einfach. Sie orientiert sich an den Schüler\_innen, die Prinzipien der Exemplarität oder der Handlungsorientierung spielen im Rahmen des Interviews jedoch keine Rolle mehr. Leicht *konstruktivistische* Überzeugungen werden offenbar in SOPHIES Bericht über die Anwendung des Prinzips der Schüler- und Lebensweltorientierung. SOPHIE erzählt, sie

habe das dann halt auch versucht so an familiären Beispielen irgendwie klar zu machen. ‚Ihr wollt eine Taschengelderhöhung haben, aber das könnt ihr ja nicht alleine beschließen, da müssen eure Eltern dann ja auch irgendwie schon mitspielen‘ so ungefähr oder ‚ihr wollt in den Urlaub fahren und deine Familie muss das irgendwie untereinander klären. Das geht nicht, dass einfach einer sagt ‚so machen wir es‘ und das wird dann so gemacht‘ (Sophie T3, 120).

Dieser Bericht zeigt jedoch klar auf, dass sich SOPHIES Blickwinkel unter Einfluss der eher negativen Erfahrung mit ihrem Unterrichtsthema gegenüber T1 verändert hat. Während sie zuvor über die höheren Ziele des forschenden Lernens referierte, begnügt sie sich nun mit einem einfachen Beispiel zum Thema Taschengeld ohne dabei ins Detail



zu gehen. Ebenfalls *einfache/grundlagenorientierte/transmissive* Überzeugungen werden offensichtlich, da SOPHIE bei der Beschreibung der Unterrichtsinhalte primär auf die klassische Institutionenkunde rekurriert. Sie denkt,

dass die [Schüler\_innen] zumindest [...] durch dieses Kennenlernen verschiedener Institutionen die es in Deutschland gibt und die Erklärung, was dahinter steckt und so, zumindest mal so ein bisschen einen Einblick bekommen haben, was da los ist und was es so gibt weil davor war es auch so ‚Bundestag, Bundesrat, das ist doch das gleiche.‘  
‚Ne, nicht ganz‘ (Sophie T3, 74).

Das zuvor als wichtig empfundene Prinzip der Schülerorientierung wird hier zu Gunsten einer einfach „Vermittlung“ im transmissiven Sinne von SOPHIE ignoriert. Weiterhin zeigt sie auf, dass sie den Unterricht zwar gerne nach dem Prinzip der Konfliktorientierung gestaltet hätte, hier aber die Umstände als nicht passend empfunden habe.

[...] ich habe überlegt ‚hätte man es irgendwie konfliktorientiert machen können, so um das Politische daran rauszuarbeiten‘ so, hab dann aber gedacht ‚dafür müsste ich jetzt mir irgendwie noch einen Konflikt vielleicht zwischen Bundesländer und Bundestag raussuchen‘ so insgesamt oder Bundesrat und Bundestag um daran das Konzept irgendwie zu verdeutlichen und habe mich dann gefragt, ob das nicht für eine 5. Klasse schon wieder zu komplex wäre und ob das nicht auch zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde (Sophie T3, 52).

Bei dieser Überlegung steht der Mehrwert der Konfliktorientierung hinter dem Faktor Zeit und der Berücksichtigung der Klassenstufe. An dieser Passage wird deutlich, dass SOPHIE ihre Überzeugung zugunsten der Umstände des Praxissemesters aufgibt. Hätte sie im Sinne ihrer Überzeugung handeln wollen, wäre ihr womöglich eine adäquate konfliktorientierte Methode eingefallen. Der Einfluss der Negativerfahrung, den Atlasführerschein durchführen zu müssen, eine dadurch hervorgerufene und auch im Interview sehr deutlich sichtbare generelle negativ-passive Grundhaltung führten zu einer opportunistischen Orientierung und transmissiver Unterrichtsführung.

#### 4.4.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bezüglich des *Beutelsbacher Konsenses* kann SOPHIE ihre Überzeugungen durch die Erfahrungen im Praxissemester konsolidieren. Vorher wie auch nachher reflektiert sie *kritisch* über die Implikationen des Konsenses und beweist eine *konstruktivistische* Überzeugung. Die Überzeugungen zu den *politikdidaktischen Kompetenzmustern* sind bei SOPHIE zunächst sowohl zu T1 als auch zu T3 *konstruktivistisch* und *kritisch*. Sie betrachtet sowohl vor als auch nach dem Praxissemester eine *kritische* Meinungsbildung

und Reflexionskompetenz der Schüler\_innen als erstrebenswerte Kompetenzen für den Politikunterricht. SOPHIEs Argumentation ist diesbezüglich zu T3 weniger allgemein und wird lebensnäher dargestellt. SOPHIEs Überzeugungen zu den *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* wird jedoch in einer bestimmten Dimension stark von ihrem als unangenehm empfundenen Unterrichtsthema des Atlasführerscheins beeinflusst. Während SOPHIE in T1 die Kompetenzdimension Fachwissen noch als notwendiges Fundament für andere Kompetenzen definiert, diesem aber in ihrem Unterricht keine prominente Bedeutung zuweisen will, äußert sie in T3 selbstverständlich und unkritisch, dass „basale [...] Wissenssachen“ (Sophie T3, 142) ihren Unterricht prägten.

SOPHIEs Überzeugungen zu den *Prinzipien des Politikunterrichts* sind in T1 deutlich von der theoretischen Vorerfahrung des Studiums und in T3 von den Praxiserfahrungen beeinflusst. Sie gerät in der Praxis in einen Konflikt zwischen tiefen Überzeugungen zu schüler- und handlungsorientierter Unterrichtsgestaltung und den tatsächlichen Umständen. So wird SOPHIE deutlich von den Umständen gehemmt, stellt sich und ihre Überzeugungen in den Hintergrund und versucht, die ihr auferlegte Unterrichtseinheit ohne größeren Mehraufwand und Engagement zu absolvieren.

#### 4.4.2 MARIE

##### 4.4.2.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation

Beide Interviews mit MARIE sind geprägt von ihrer sehr offenen und reflektierten Art. Mit der Entscheidung, mit dem Berufsziel Lehramt studieren zu wollen, trifft sie auch unmittelbar die Entscheidung für das Fach Politik, für das sie sich seit ihrer eigenen Schulzeit begeistert. MARIE blickt zuversichtlich auf das Praxissemester, da sie hier hofft,

dass man das ein bisschen ruhiger angehen kann, dass man sich erst jemanden suchen kann und dann die Klasse kennen lernen kann in der man dann irgendwie was macht und dass dann auch der Unterrichtsinhalt passt (Marie T1, 4).

Es ist MARIE sehr wichtig, im Praxissemester das Fach Politik unterrichten zu können, da sie hierzu im Rahmen der POEs keine Gelegenheit hatte. MARIE berichtet, dass sie sich in ihrer Praktikumsschule gut aufgenommen fühlt. „Nett betreut und nette Lehrer und so“ (Marie T3, 2). Sie hat die Möglichkeit, in einer 9. Klasse Politik zu unterrichten. Da die Politiklehrerin der Klasse sich an dem Lehrplan orientiert, schlägt sie MARIE „die Friedenssicherung als Thema, also Sicherheits-/Friedenspolitik“ (Marie T3, 16) vor, das MARIE umsetzt. Von ihrer Mentorin fühlt sich MARIE nicht gut betreut, da diese ihr sowohl während der Planungsphase als auch im Anschluss an die einzelnen Unterrichtsstunden nur sehr eingeschränkt Feedback gibt und in der Regel alle Vorschläge von MARIE unkritisch positiv bewertet. „Also bei [...] der Politikmentorin war es so ein bisschen: ‘Ja, ja mach mal, läuft’, so ja. Also doch. Ein bisschen mehr Feedback hätte ich ganz gut gefunden“ (Marie T3, 24).

##### 4.4.2.2 Ergebnisse

MARIEs Überzeugungen entwickeln sich zwischen T1 und T3 sehr unterschiedlich. Bei der Betrachtung der Grafik fällt auf, dass ihre Überzeugungen zu den *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* in T3 sehr viel sophistizierter erscheinen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass MARIE vor dem Praxissemester kaum Aussagen zu ihren *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* macht und sich lediglich auf zwei Beispiele beruft. So sagt sie, es sei „vielleicht auch eine interessante Sache zu sagen ‚nicht ich suche einen Text raus, sondern die Schüler suchen die Texte so‘, das würde dann das ein bisschen aufbrechen“ (Marie T1, 64). Außerdem empfindet MARIE zu T1, dass der Beginn der Stunde mit den „aktuellen fünf Minuten“ (Marie T1, 14) eine sinnvolle Methode wäre. Diese beiden Aussagen SOPHIEs zeigen zwar eine leicht *konstruktivistische*

Überzeugung, sind aber in ihrer Darstellung sehr *einfach/grundlagenorientiert*. Nach dem Praxissemester kann MARIE eine Vielzahl von Methoden gegeneinander abwägen, reflektiert *kritisch* über den Unterricht, in dem sie hospitierete und auch den, den sie selbst konzipierte und durchführte. Sie ist sich sicher, „politischer Wissenserwerb kann nicht erfolgen über einen Lehrervortrag, der dann einem erzählt, wie es jetzt eigentlich genau ist und anschließend wissen alle Bescheid“ (Marie T3, 132). Sie ist vielmehr der Überzeugung, dass „guter Politikunterricht [...] den Schülern Raum [gibt], ihre Ansichten, ihre Ideen überhaupt mal zu diskutieren, überhaupt mal auszutauschen“ (Marie T3, 84). Ihre Überzeugung zu den *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* ist durch das Praxissemester in sehr starkem Maße beeinflusst worden und ist nun als sehr sophisticated zu beschreiben. MARIEs Überzeugungen sind auf Grundlage ihrer Antworten als *komplex/konstruktivistisch*, *kritisch* und *pragmatisch/realistisch* einzuschätzen. Dass MARIE zu T1 nur zwei sehr eingeschränkte Äußerungen zu ihren *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* tätigt, ist zwar aufgrund dieser Tatsache sehr interessant, bietet aber inhaltsanalytisch wenig aussagekräftiges Material. Aus diesem Grund werden im Folgenden drei andere Analyseeinheiten in den Fokus der Analyse gezogen.

Die Interviews mit MARIE waren besonders im Bereich der epistemologischen Überzeugungen sehr aufschlussreich. Aus diesem Grund werden im Folgenden drei der Analyseeinheiten, die die epistemologischen Überzeugungen darstellen, Gegenstand der Analyse sein. MARIEs Überzeugungen zu *I: Lehren in Politikunterricht* bleiben, genau wie ihre Überzeugungen zum *J: Lernen in Politikunterricht* zwischen T1 und T3 stabil, während sich ihre Überzeugungen zur *K: Natur politischen Wissens* von sehr sophisticated und eher sophisticated verändern.

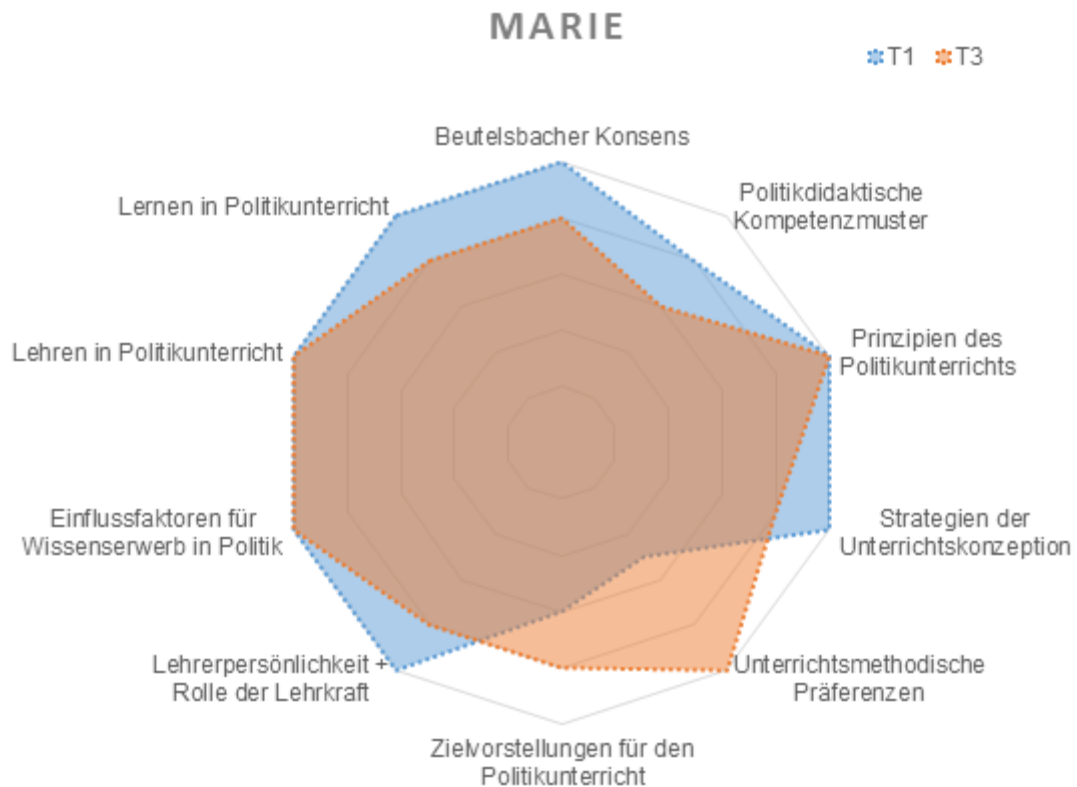


Abbildung 22: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 – Marie

#### *I: Lehren in Politikunterricht – T1*

MARIEs Überzeugung nach sollte das Lehren im Politikunterricht mit *konstruktivistischen* Mitteln erfolgen. Sie ist sich schon im Vorfeld des Praxissemesters sicher, „ich würde mich sowieso als Lehrerin sehr zurücknehmen oder es versuchen, die Schüler machen zu lassen“ (Marie T1, 20). Sie ist sich dabei der ihr zugetragenen Verantwortung bewusst und reflektiert, dass

aber grade im Politikunterricht, [...] also ich will ja sozusagen was bewirken, damit sie selber was machen, [...] also ich will sie motivieren, damit sie eigentlich intrinsisch motiviert sind, und das selber wollen dann im Endeffekt und sich selber damit auseinandersetzen wollen (Marie T1, 34).

Nach MARIEs Überzeugung besteht also eine große Aufgabe der Politiklehrkraft darin, den Überblick zu behalten, die Stunden zu koordinieren, die Schüler\_innen zu unterstützen und vor allem zu motivieren. Es ist ihr wichtig,

den Schülern auch Entscheidungen überlassen, wozu wollen wir arbeiten und wie wollen wir das machen, gleichzeitig genügend Angebote irgendwie bereitstellen und

also ein sehr sehr schülerzentrierter Unterricht der gleichzeitig aber auch Lernangebote bereitstellt, die vielleicht über das aktuelle Niveau herausgehen (Marie T1, 72).

Dieser Anspruch an die eigene Tätigkeit entspringt der *konstruktivistischen* Überzeugung, dass die Schüler\_innen selbst lernen können und es auch müssen, um einen Mehrwert aus dem Unterricht zu ziehen. Dabei verfällt sie jedoch nicht in eine Laissez-faire-Haltung, sondern nimmt sich vor, den Unterricht so zu führen und die Verantwortung zu tragen. Sie setzt *kritisch* die Eigenaktivität der Schüler\_innen einerseits und ihre verantwortungsvolle Rolle für diesen Lernprozess als im Hintergrund agierende Moderatorin andererseits in ein Abhängigkeitsverhältnis. Dabei argumentiert sie *realistisch* selbstkritisch, indem sie zu verstehen gibt, dass sie sich den Unterricht zwar so vorstellt, es jedoch erst „versuchen“ (Marie T1, 20) muss.

#### *I: Lehren in Politikunterricht – T3*

Auch im Interview im Anschluss an das Praxissemester lässt MARIE bezüglich des Lehrens in Politikunterricht sehr sophistizierte Überzeugungen erkennen. Dabei beruft sie sich deutlich auf Hospitations- und Lehrerfahrungen aus dem just vollendeten Praxissemester. So konsolidiert sie mithilfe der Praxiserfahrung ihre bestehenden sehr sophistizierten Überzeugungen sowohl inhaltlich als auch in ihrer Dimensionalität. Sie bestätigt ihre zu T1 angestrebte Lehrform, als Lehrerin selbst in den Hintergrund treten zu wollen. Sie habe

im Prinzip, [...] die Erarbeitung den Schülern überlassen und mich da auch ganz bewusst eben zurückgezogen und versucht, denen auch den Raum zu geben, das zu machen und nicht immer schon vorher selber irgendwie was zu sagen (Marie T3, 70).

Sie handelt demnach nach ihrer *konstruktivistischen* Überzeugung, die sie bereits in T1 vertrat und setzte das Ziel, dementsprechend handeln zu wollen, in die Tat um. Bestätigt wird sie darin durch ihre Hospitationen. So berichtet sie

ich habe Stunden auch gesehen in denen ich hospitiert habe in denen der Lehrer vorne stand und zehn Minuten Monolog gehalten hat über diese oder jene/ über ein Thema so. Und das/ da hat man als Beobachter sehr schnell gesehen, wie die Schüler abschalten, wie sie nicht zuhören, wie sie es auch überfordert irgendwie jetzt Sachen zu verstehen, die ihnen einfach nur erzählt werden (Marie T3, 72).

MARIE erlebt also, dass mit transmissiven Unterrichtsformen ihr Anspruch an die Schüler\_innen, intrinsisch motiviert selbst zu lernen, nicht erreicht werden kann. Durch diese Erfahrung fühlt sie sich bestätigt, den Schüler\_innen mehr überlassen zu wollen. „Ja und deswegen habe ich versucht, das so anzulegen“ (Marie T3, 72). MARIE erklärt, sie

habe versucht, meinen Unterricht dahingehend auszulegen, dass ich eben ein hohes Maß an Schüleraktivität habe, dass die Schüler selbst für ihren Lernprozess ein Stück weit auch verantwortlich sind für das, was sie sich aneignen, was sie mitnehmen (Marie T3, 136).

Ihrer Verantwortung als Lehrkraft ist sich MARIE weiterhin bewusst, kann diese im Interview T3 jedoch noch etwas genauer erklären. „Guter Politikunterricht vermittelt eben auch Methoden, um sich politische Themen anzueignen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen“ (Marie T3, 84). Sie möchte die Schüler\_innen befähigen, eine eigene Meinung bilden zu können und ihnen dafür „Handwerkszeug“ (Marie T3, 108) an die Hand geben.

[...] Kompetenzen, Wissen auch um Berichterstattung zum Beispiel, verschiedene Zeitungen meinetwegen auch, um Darstellung et cetera. Die daran heran zu führen, so dass sie im Endeffekt eben befähigt sind, aus den/ von meinetwegen dem Wissen über Afghanistan auf die Ukraine anwenden zu können. Ihre Konfliktanalyse, die sie da nun gelernt haben. Ja. Also gar nicht so sehr konkrete Inhalte, aber eben Handlungsoptionen, die ihnen zu ermöglichen. Ja (Marie T3, 108).

MARIE bezieht sich explizit auf die politikdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen an der Universität und dass sie hier gelernt habe,

wie wichtig es ist, auch so Schüler zu aktivieren und das war so ein bisschen, was ich machen wollte. Ich wollte die ganz viel selber machen lassen und möglichst wenig vorne stehen und erzählen und das so auf mich beziehen“ (Marie T3, 44).

Diese durch den theoretischen Unterricht unterstützte Überzeugung kann sie unter Einbeziehung ihrer eigenen Erfahrungen als Schülerin im Praxissemester konsolidieren, denn „das hat auch ganz gut geklappt also da war ich ganz zufrieden mit so“ (Marie T3, 44). Sie reflektiert selbstkritisch,

das war am Anfang glaube ich für die auch ein bisschen ungewohnt [...] und für mich auch, mich so zurückzunehmen, zu sagen: ‚macht! Ihr habt alles, was ihr braucht, so ich brauche euch das jetzt nicht erklären‘. Also nicht inhaltlich erklären, natürlich anleiten. So mich so zurückzunehmen, aber doch im Endeffekt haben sie viel selber gemacht dadurch auch (Marie T3, 44).

MARIEs Überzeugungen sind *komplex/konstruktivistisch*, *realistisch/pragmatisch* und *kritisch*. Sie hinterfragt sich und die verschiedenen Implikationen, die ihre (angestrebte) Lehrform mit sich bringt. Ihre Überzeugungen werden durch die praktischen Erfahrungen im Praxissemester konsolidiert und mit Beispielen unterfüttert.



*J: Lernen in Politikunterricht – T1*

Wie schon in der Analyse zu MARIEs Überzeugungen zu *Lehren in Politikunterricht* deutlich wird, vertritt MARIE die klare Überzeugung, dass Lernen nicht durch transmissive Lehrformen geschehen kann und die Schüler\_innen nur durch intrinsische Motivation lernen können. Für MARIE bedingen sich *konstruktivistische* Lehrformen und die Bereitschaft der Schüler\_innen, selbst zu lernen, denn

ich will ja sozusagen was bewirken, damit sie selber was machen, [...] ich will sie motivieren, damit sie eigentlich intrinsisch motiviert sind, und das selber wollen dann im Endeffekt und sich selber damit auseinandersetzen wollen. Also dieses Interesse wecken und [...] die Schüler halt oder die Schülerinnen dazu zu ermutigen sich weiter damit auseinanderzusetzen oder sich im privaten Rahmen dafür zu interessieren (Marie T1, 34).

Die Motivation der Schüler\_innen durch die Lehrkraft und eine dadurch erweckte intrinsische Motivation der Schüler\_innen stellt folglich für MARIE bestmögliches Lernen im Politikunterricht dar. Sie selbst geht mit dieser Zielsetzung jedoch *kritisch* um, da sie bedenkt „das ist glaube ich schon auf Politikunterricht oder politischen Unterricht bezogen, schwierig“ (Marie T1, 34).

Für den Lernprozess und die Wissensgenese in Politik spielen die Schüler\_innen nach MARIEs Überzeugung eine „sehr große Rolle“ (Marie T1, 62). Diese Einschätzung begründet sie mit der Feststellung, dass

es ja von den Lernenden abhängt ob sie sich überhaupt damit auseinandersetzen, ob sie vielleicht aktiv mal was recherchieren, ob sie aktiv nachfragen wenn zu Hause was diskutiert wird oder wenn irgendwie die Zeitung auf dem Tisch liegt oder so, also grade bei jüngeren Kindern jetzt. [...] Also dem entsprechend ist der Lernende eine zentrale, also er entscheidet ja im Prinzip das was er aufnimmt (Marie T1, 62).

Für MARIE steht fest, dass sie wenn die Lernenden nicht gewillt sind, zu lernen, keine Handhabe hat. Da könne sie „auch so viele Anreize geben und Informationen präsentieren oder reingeben oder so und wenn jemand die sich nicht merken will oder nicht bereit ist aufzunehmen, dann ist das halt so“ (Marie T1, 62). MARIEs Überzeugungen sind deutlich *konstruktivistisch*, sie ist *kritisch* und denkt *pragmatisch/realistisch*.

*J: Lernen in Politikunterricht – T3*

Unter Rückgriff auf ihre eigene Schulerfahrung betont MARIE, „dass es mehr bringt, selber was zu machen, sich zu bewegen, nicht immer nur in der Sitzordnung zu sitzen, mit Leuten zusammen zu arbeiten, sich auszutauschen, nach vorne zu kommen und et

cetera“ (Marie T3, 46). Sie berichtet, dass sie genau das auch im Praxissemester umsetzen wollte. Dass die Schüler\_innen „Selber lernen“ (Marie T3, 46).

In ihrer Unterrichtseinheit legte MARIE nach eigenen Angaben darauf Wert, „dass es den Schülern auch gut gefällt“ (Marie T3, 72) und bemerkte, „dass es für sie sinnvoller ist, wenn sie sich Sachen selber erarbeiten und wenn sie auch das Gefühl haben: ‚wow, ich habe mir das selber erarbeitet und jetzt weiß ich da was drüber‘“ (Marie T3, 72). Zwar vertrat sie diese Überzeugung auch schon im Vorfeld des Praxissemesters, doch kann sie diese nun durch die eigene Praxiserfahrung unterfüttern. Bei der Genese von politischem Wissen spielen nach MARIEs Überzeugung die

Lernenden eine ganz zentrale Rolle insofern, als dass sie sich selber ja dieses Wissen für sich selbst erwerben sollen und gerade politisches Wissen ist vermehrt oder glaube ich nichts, was man einfach durch einen Lehrervortrag dann hat, weil man es jetzt weiß, wie es ist. Sondern eben halt, dass es so vielschichtig ist, dass es immer mehrere Sichtweisen. Mehrere Perspektiven gibt. Muss jeder lernen, das für sich selber herzu/ ja zusammenfügen zu einem Bild (Marie T3, 132).

Wie schon in der Analyse von MARIEs Überzeugungen zum *Lehren in Politikunterricht* ist an dieser Stelle zu betonen, dass nach MARIEs Überzeugung „die Schüler selbst für ihren Lernprozess ein Stück weit auch verantwortlich sind für das, was sie sich aneignen, was sie mitnehmen“ (Marie T3, 136).

#### *K: Natur politischen Wissens – T1*

MARIEs epistemologische Überzeugungen zur *Natur politischen Wissens* sind zu T1 noch sehr sophistiziert. Ihre Überzeugungen sind *komplex*, *kritisch* und *pragmatisch*. MARIE bezieht sowohl deklaratives Wissen in ihre Überlegungen zur *Natur politischen Wissens* mit ein, als auch Elemente, die prozess- und anwendungsorientiert sind.

Es ist eher ein Wissen über Strukturen glaube ich, als ein Wissen über Fakten, so ich weiß nicht alle Fakten über Politik auswendig, bei Weitem nicht aber ich weiß wo ich die Informationen bekomme, ich weiß wie ich mir die Informationen beschaffe, wenn ich was wissen muss und wenn es jetzt nicht meinetwegen ist wie [...] viele Sitze hat der Bundestag sondern wenn es ein bisschen was komplizierteres ist, weiß ich auch wie ich mir da die verschiedenen Positionen anschauen kann, aneignen kann und dann die eben auch vergleichen kann (Marie T1, 46).

Diesen Anspruch erhebt sie für sich selbst genauso wie auch für ihre Schüler\_innen. Das ist nach MARIEs Aussage „im Prinzip auch mein Verständnis von politischem Wissen, dass ich bei Weitem nicht alles auswendig weiß, aber dass ich weiß wo ich es nachgucke

und wie ich es einordnen kann“ (Marie T1, 46). MARIE vertritt die *realistische* Überzeugung, dass es in Politikunterricht darum gehe, „ein Grundverständnis zu haben, die Grundkonflikte meinetwegen auch zu kennen, also ganz klassisch dieses Freiheit - Sicherheit - Problem und sozusagen“ (Marie T1, 50). Dabei definiert sie politisches Wissen in Abhängigkeit des Kontextes, „weil es im politischen Wissen eher darum geht, bereits vorhandenes Wissen auf neue Situationen zu übertragen“ (Marie T1, 50). Ihrer Überzeugung nach ist politisches Wissen als nicht als isoliertes Faktenwissen zu begreifen, sondern als komplexes prozedurales und deklaratives Wissen in Abhängigkeit des Kontextes. Die Prozess- und Anwendungsorientierung politischen Wissens versteht MARIE als Verknüpfung von tagesaktuellen politischen Problemen und Situationen mit dem Wissen über wiederkehrende politische Systematiken.

[...] sich dem bewusst zu sein und das immer auf die aktuellen Dinge übertragen zu können oder andersherum gesagt in aktuellen Entwicklungen die Grundproblematiken wieder zu erkennen und sich darüber sozusagen Zugang und Verständnis zu schaffen (Marie T1, 50).

MARIE bezieht außerdem auch die Variable der Zeit mit in ihre *kritische* Auseinandersetzung mit der *Natur politischen Wissens* mit ein. So ist sie sich der Vorläufigkeit und Veränderbarkeit von politischem Wissen bewusst. „Generell Politisches Wissen, also ich meine da könnte man im Prinzip bei Aristoteles anfangen, ist natürlich aus historischen Prozessen eine Erkenntnis und wird ja aber auch immer weiter entwickelt sozusagen“ (Marie T1, 60).

#### *K: Natur politischen Wissens – T3*

Betont MARIE noch in T1, dass sie nicht alles wissen würde und dies auch nicht das Ziel politischer Bildung sein könne, so stellt sie während des Praxissemesters fest, dass es ihr unangenehm ist, bestimmtes deklaratives Wissen nicht zu besitzen.

[...] keine Ahnung, sind diese ganzen Themen oder auch so Definitionsfragen wenn dann irgendwie, ja Richtlinien und Verordnungen und das hatte ich am Anfang ein, zwei Mal, dass ich dann selber saß und dachte so: ‚das wüsstest du jetzt leider gerade auch nicht!‘ Das war ein blödes Gefühl, da habe ich so gedacht: ‚toll, jetzt studiere ich das schon und müsste ja eigentlich irgendwie ein bisschen was wissen‘, und dann saß ich im Unterricht und [...] dann kam eine Frage von dem Unterrichtsgespräch und ich saß da und dachte: ‚mich darf jetzt auch keiner fragen‘ (Marie T3, 66).

In der Praxis scheint deklaratives politisches Wissen also für MARIE eine größere Bedeutung zu haben, als sie auf Grundlage ihrer theoretischen Vorerfahrung anfänglich

annahm. Aus dieser als negativ empfundenen Situation, die eine *einfache/grundlagenorientierte/transmissive* Überzeugung aufdeckt, zieht MARIE für sich sofort Konsequenzen.

Und dann habe ich zugesehen, dass ich mich selber vorbereite auf die Stunden und vorher frage: ‚was kommt nächste Woche‘? Ja, das war ein großer Aspekt, wo ich auch gemerkt habe, sonst fühle ich mich auch unwohl da. Also als Studentin daneben zu sitzen und genau zu wissen: „eigentlich hast du auch keine Ahnung jetzt gerade von der und der Definition oder so“. Das war fand ich unangenehm (Marie T3, 66).

Zwar wird MARIEs Überzeugung durch diese Erfahrung geprägt und der Stellenwert von deklarativem Faktenwissen neu bewertet. Dennoch entfernt sich MARIE nicht vollständig von ihren *konstruktivistischen* Überzeugungen zu der *Natur politischen Wissens*. Für sie bedeutet politisches Wissen allgemein „weniger explizites politisches Wissen, weil das muss ich mir je nach Thema [...] aneignen. Also es ist mehr ein Wissen um Grundstrukturen, um immer wieder auftretende Konfliktlinien, um gewisse Grundbegebenheiten [...] aber weniger explizites Wissen zu einzelnen Themen jetzt“ (Marie T3, 114). Dabei stellt MARIE mit einem *realistischen* Blick fest, dass die *Natur politischen Wissens* „was so [...] das tagesaktuelle Geschehen angeht, sehr veränderlich ist, [...] gewisse Grundthemen oder Konfliktlinien oder so tauchen natürlich immer wieder auf aber das tagesaktuelle Geschehen ist sehr veränderlich“ (Marie T3, 122).

*Kritisch* wägt MARIE die *Natur politischen Wissens* gegen andere Wissensbereiche ab und benennt als Beispiel das Wissen im Biologieunterricht. So sagt sie, dass es nicht ihr Ziel war,

explizites Wissen zu vermitteln wie meinetwegen in Bio oder so, sondern eher auch eine Grundlage zu schaffen, die Pluralität zu verdeutlichen und dann eine Grundlage zu schaffen, um sich selber [...] einen Zugang zu Wissen zu schaffen. Und weniger die Vermittlung jetzt von explizitem Wissen über einzelne Themen oder so (Marie T3, 118).

MARIEs Überzeugung zur *Natur politischen Wissens* ist nach dem Praxissemester eher vage formuliert. Es sind deutlich sowohl transmissive als auch *konstruktivistische* Überzeugungen zu erkennen, sowie eine durchaus *kritische* und *realistische* Auseinandersetzung mit der *Natur politischen Wissens*.

#### 4.4.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

An MARIEs Darlegung ihrer Überzeugungen zu *Lehren und Lernen in Politikunterricht* wird deutlich erkennbar, dass sie diese beiden Einflussfaktoren für den Lernprozess als

voneinander anhängige Variablen begreift. Dies tut sie bereits vor dem Praxissemester, kann diese Überzeugungsstruktur jedoch nach dem Praxissemester mit praktischen Beispielen und Erfahrungen verhärten. Sie äußert dabei sehr *sophistizierte* Überzeugungen, bezieht *komplexe* Abhängigkeiten ein (angestrebte intrinsische Motivation der Schüler\_innen durch Zurückhalten des Eingreifens der Lehrkraft etc.) und beschreibt *konstruktivistische* Lehrformen.

MARIEs Überzeugungen zu der *Natur politischen Wissens* lässt sich eine durch das Praxissemester evozierte leichte Verunsicherung erkennen. Die Wahrnehmung, als Teil der Lehrerschaft im Unterricht nicht alles zu wissen, hat bei MARIE ein sehr unangenehmes Gefühl evoziert. War sie auf Grundlage der Theorie der festen Überzeugung, dass deklaratives Wissen nicht das erstrebenswerte Ziel von Politikunterricht sei, so musste sie diese Überzeugung unter Einfluss der praktischen Erfahrung anpassen. Nichtsdestoweniger rückt MARIE nicht vollständig von ihrer *konstruktivistischen* Überzeugung ab, was wiederum die Tiefe ihrer Verankerung nahelegt. So bleibt MARIEs Überzeugung, dass die *Natur politischen Wissens* primär über eine Prozess- und Anwendungsorientierung definieren lasse, trotz der intensiven Negativerfahrung relativ stabil bestehen. In diesem Zusammenhang wäre es hoch interessant, wie sich diese Erfahrung auf die Gestaltung weiterer Stunden, z.B. im Referendariat, auswirken könnte.

### 4.4.3 HANNAH

#### 4.4.3.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation

HANNAH wirkt im ersten Interview in Erhebungsphase T1 sehr unsicher, stellt viele Rückfragen und bricht Antworten ab (Hannah T1, 82). Sie scheint sich der Tatsache nicht bewusst zu sein, dass es sich bei dem Interview nicht um eine Prüfungssituation, sondern ein anonymisiertes Gespräch handelt. HANNAH scheint immer darauf bedacht, „richtig“ zu antworten, obgleich ihr vorher mehrfach versichert wird, dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gäbe. Diese Verunsicherung kann ihr offenbar über die gesamte Interviewsituation in Erhebungsphase T1 trotz einer möglichst angenehmen Atmosphäre nicht genommen werden. Ferner bestehen Verständnisschwierigkeiten auf semantischer Ebene, was erstens zur Verunsicherung der Interviewerin beiträgt und zweitens die Nennung von Beispielen erfordert, wodurch HANNAHs Aussagen beeinflusst werden (Hannah T1, 107, 127, 143). Aus diesen Gründen kann angenommen werden, dass Hannah stärker als die anderen Studienteilnehmer\_innen den Systemzwängen unterliegt. So antwortete sie beispielsweise auf die Frage, inwiefern sie denkt, dass ihre eigenen politischen Überzeugungen Einfluss auf ihr Unterrichtshandeln haben würden:

Gar nicht. Gar nicht. Also überhaupt nicht, weil das darf man ja allgemein nicht, also da gibt es ja diese gewissen Gesetze oder Regelungen. Ich weiß es, also man darf ja nichts/ das ist doch so, dass das verboten ist? (Hannah T1, 128).

HANNAH schließt kategorisch und unreflektiert auch eine unbewusste Beeinflussung ihrerseits mit der Aussage „Unterbewusst nein“ (Hannah T1, 134) aus. Einen weiteren Hinweis auf den stärkeren Einfluss des Systemzwangs der sozialen Erwünschtheit liefert die Tatsache, dass Hannah einerseits sagt, sie finde „es als Lehrkraft wichtig, dass man versucht, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen oder Schüler auch Meinungen bilden können, diskutieren können“ (Hannah T1, 88), und mehrfach die politische Diskussion als sehr wichtiges Element des Politikunterrichts betont (Hannah T1, u.a. 84, 98, 120). Mit diesen Aussagen entspricht sie den Inhalten der politikdidaktischen Seminare, die eine kontroverse Diskussion im Politikunterricht nahelegen. Andererseits erklärt sie an anderer Stelle „aber ich diskutiere gar nicht“ (Hannah T1, 130). Der hierin inhärente Widerspruch, einerseits eine politische Diskussionskultur im Unterricht etablieren zu wollen, andererseits aber selbst im privaten wie auch schulischen Kontext auf keinerlei Diskussionen eingehen zu wollen, ist sehr auffällig. Außerdem äußerte sie ihre Sorgen hinsichtlich der Arbeitsbelastung im Praxissemester: „Also ein bisschen

vollgeplant ist das Praxissemester. Und das finde ich schon ein bisschen beängstigend“ (Hannah T1, 22).

HANNAH stellt in zweierlei Hinsicht einen Sonderfall neben den anderen Studienteilnehmer\_innen dar. Erstens begegnete sie der Situation in Erhebungsphase T1 in der oben beschriebenen Weise und unterschied sich so deutlich von den anderen Studienteilnehmer\_innen. Zweitens hat HANNAH zwischen den Erhebungsphasen T1 und T3 eine bemerkenswerte Entwicklung vollzogen, weshalb das zu T1 nur in Teilen verwendbare Material dennoch eine sehr aussagekräftige Bedeutung im Rahmen der vorliegenden Studie entfaltet.

In der Erhebungsphase T3 trat HANNAH selbstbewusst auf, sprach selbstsicher und reflektiert. Die Interviewsituation scheint HANNAH nicht mehr so einzuschüchtern wie zu T1, sie wirkt fröhlich, gelöst und lacht viel. Sie selbst sagt „Mit der Zeit wurde ich ja immer so, ja sage ich mal, erfahrener sage ich mal und deswegen wurde ich auch lockerer“ (Hannah T3, 134). Sie ist selbstkritisch und reflektiert ihre eigene Entwicklung. Sie vergleicht ihre Aufgaben im Praxissemester mit dem Erwerb eines PKW-Führerscheins.

Weil als Lehrkraft muss man auf so viel achten, das ist genauso wie wenn man den Führerschein macht. Also man muss irgendwie auf Schilder achten, auf Schulterblick und auf Bremsen und auf Schalten. Das ist genau so auch als Lehrkraft finde ich. Weil da gibt es so viele Perspektiven, die man irgendwie beachten muss (Hannah T3, 42).

Auf Grundlage dieser spezifischen Entstehungssituation muss das in Erhebungsphase T1 gewonnene Material unter Berücksichtigung der Umstände interpretiert werden. Jene Passagen die durch Beispiele von der Interviewerin beeinflusst wurden, werden nicht in die Analyse einbezogen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die oben ausführlich beschriebene besondere Entstehungssituation sowie die auffälligen Systemzwänge zu jedem Zeitpunkt bedacht wurden und so die nachfolgenden Ergebnisse in besonderem Maße Berücksichtigung finden sollten.

#### 4.4.3.2 Ergebnisse

HANNAHs Überzeugungen sind sowohl zu T1 als auch zu T3 als eher sophistiziert zu beschreiben, wobei insbesondere HANNAHs epistemologische Überzeugungen zu T1 in Richtung des naiven Pols tendieren. Eine Ausnahme bilden HANNAHs Überzeugungen zu den *Einflussfaktoren für Wissenserwerb*. In dieser Analyseeinheit weisen HANNAHs Überzeugungen sophistiziertere Werte auf als in allen anderen Kategorien. Aus diesem Grund sollen im Folgenden HANNAHs Überzeugungen zu den *H: Einflussfaktoren für Wissenserwerb* analysiert werden. Auffällig im Vergleich zu den anderen



Studienteilnehmer\_innen ist, dass HANNAH bezüglich des A: *Beutelsbacher Konsenses* sowohl vor als auch nach dem Praxissemester eher naive Überzeugungen vertritt, weshalb auch diese Analyseseinheit einer genauen Analyse unterzogen wird. Zwar wird ein Vergleich zwischen den Studienteilnehmer\_innen insgesamt nicht angestrebt. Da HANNAH aber insgesamt und insbesondere in dieser Kategorie deutlich andere Überzeugungen vertritt als die anderen Studienteilnehmer\_innen, bereichert die Analyse dieser Kategorie bei HANNAH die Darstellung der großen Vielfalt der erhobenen Überzeugungen. In der Deskription der Interview- und Praktikumssituation wurde hierauf bereits eingegangen, diese Kategorie soll im Folgenden jedoch einer näheren Analyse unterzogen und vor allem im Kontrast mit T3 betrachtet werden.

Die dritte sehr auffällige Kategorie in der Analyse von HANNAHs Aussagen ist die Kategorie J: *Lernen in Politikunterricht*. Vertritt HANNAH zu T1 noch naive Überzeugungen, so sind diese zu T3 als eher sophistiziert zu beschreiben.

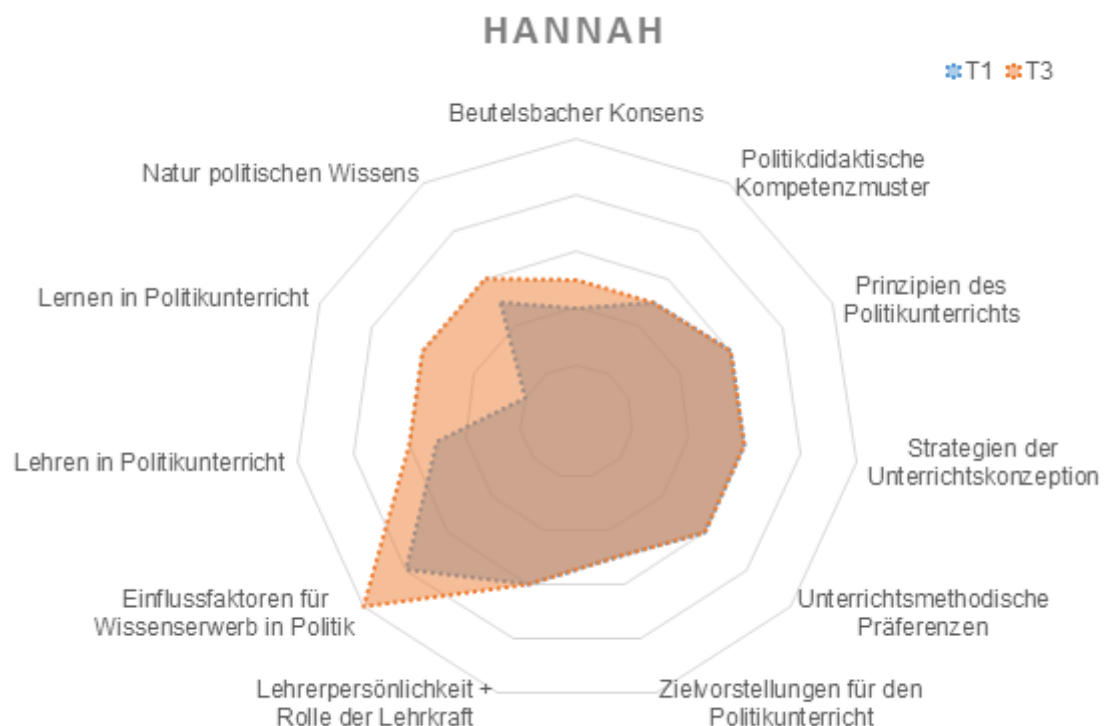


Abbildung 23: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Hannah

*A: Beutelsbacher Konsens – T1*

HANNAHs Überzeugungen zum *Beutelsbacher Konsens* sind als sehr transmissiv zu beschreiben. Auf die Frage, ob sie der Meinung sei, dass ihre eigenen politischen Überzeugungen ihren Unterricht beeinflussen könnten, antwortet HANNAH wie folgt und recurriert dabei explizit auf den *Beutelsbacher Konsens*, den sie als Gesetz versteht. „Gar nicht. Gar nicht! Also überhaupt nicht, weil das darf man ja allgemein nicht, also da gibt es ja diese gewissen Gesetze oder Regelungen“ (Hannah T1, 128). Sie ist der Überzeugung, dass der *Beutelsbacher Konsens* als Gesetzmäßigkeit jederzeit und uneingeschränkt anzuwenden ist und vermag es nicht, über den Inhalt des Konsenses *kritisch* zu reflektieren. Durch die Frage scheint HANNAH jedoch alarmiert zu sein und offenbart ihre Unsicherheit mit einer Nachfrage. „Ich weiß es, also man darf ja nichts/ das ist doch so, dass das verboten ist?“ (Hannah T1, 128). HANNAH scheint bis zu diesem Zeitpunkt nicht hinterfragt zu haben, unter welchen Umständen der *Beutelsbacher Konsens* in welcher Strenge umzusetzen und wann eine unbedingte Umsetzung dessen gar nicht möglich sein könnte. Dieser Eindruck wird unterstützt durch ihre Aussage, dass sie auch eine unbewusste Beeinflussung ausschließe (Hannah T1, 134), wobei stark in Zweifel zu ziehen ist, ob eine unbewusste Beeinflussung jemals auszuschließen sein kann. HANNAH ist sich jedoch sicher, dass sie auch ohne den *Beutelsbacher Konsens* ihre eigene politische Meinung nicht direkt oder indirekt in den Unterricht einfließen lassen würde, „weil es ist aber bei mir auch grundsätzlich so, dass ich mit Freundinnen überhaupt nicht darüber spreche. [...] aber ich diskutiere gar nicht. Ich erwähne auch gar nicht zum Beispiel welche Partei ich gewählt habe“ (Hannah T1, 130). Sie ist der Überzeugung, die eigene politische Meinung und das Wahlverhalten „das sind solche Sachen, das geht niemanden was an“ (Hannah T1, 130). Dies bezieht HANNAH sowohl für ihr persönliches Umfeld als auch auf den Alltag in der Schule. Sie ist der Überzeugung, als Lehrerin in jedem Fall und uneingeschränkt neutral handeln zu müssen.

Ich finde, man sollte auch als Lehrkraft wirklich sachlich sein und immer moderieren, ja [...] aber überhaupt nicht irgendeine Partei wählen oder sagen ‚ok das stimmt‘ also sogar das finde ich falsch. [...] Man sollte wirklich nur zum Beispiel ‚ok‘ sagen oder ‚gut, das denkst du‘ (Hannah T1, 130).

Diese Überzeugung setzt HANNAH nach eigener Aussage bereits im Rahmen ihres Nebenjobs in einer Nachhilfeagentur um, denn „da ist es auch so, dass ich gefragt werde, das sage ich natürlich sehr höflich oder auch manchmal [...] humorvoll aber da sage ich grundsätzlich, dass das niemanden was angeht“ (Hannah T1, 132). Diese transmissive Überzeugung kann HANNAH jedoch, abgesehen von ihrem expliziten Verweis auf den *Beutelsbacher Konsens*, nicht näher begründen.

*A: Beutelsbacher Konsens – T3*

Auch im Interview nach Beendigung des Praxissemesters ist HANNAHs Überzeugung zum *Beutelsbacher Konsens* als eher naiv zu beschreiben, da sie grundsätzlich auf ihrer einfachen und transmissiven Überzeugung beharrt. Wieder antwortet sie auf die Frage nach einer möglichen Beeinflussung des Politikunterrichts durch ihre eigenen politischen Überzeugungen:

Gar nicht. Also das kann ich echt wirklich trennen. Ich weiß auch, dass man das trennen sollte und das ist bei mir auch halt ziemlich wichtig, als Politiklehrerin ist das besonders/angehende Lehrerin, besonders wichtig. Die Schüler fragen sehr viel und gar nicht. Also das hat mit mir nichts zu tun, wenn ich in der Schule bin, bin ich einfach die Frau X, ich bin da keine Hannah<sup>40</sup>. Und das ist für mich besonders wichtig (Hannah T3, 178).

Kommt es doch zu Situationen, in denen die Schüler\_innen HANNAH persönliche Fragen stellen, reagiert sie abweisend und bittet die Schüler\_innen, ihr keine persönlichen Fragen mehr zu stellen (Hannah T3, 178). Nach dem Praxissemester wird die eher naive Einschätzung von HANNAHs Überzeugungen zum *Beutelsbacher Konsens* insofern eingeschränkt, als dass sie sich nun eingesteht, dass sie den Schüler\_innen nicht ganz so neutral gegenüber treten kann, wie sie es sich ursprünglich vorgenommen hatte. Sie ist sich unsicher, wie sie mit bestimmten Fragen der Schüler\_innen zu ihrer Person umgehen soll und darf und reagiert mitunter abweisend. Eine *kritische* Reflexion der Tatsache, dass ein uneingeschränkt neutrales Auftreten gegenüber den Schüler\_innen offenbar nicht möglich ist, findet jedoch auch nach dieser Erfahrung nicht statt.

Die wissen schon, dass ich zum Beispiel eine Muslimin bin. Das [...] wissen die schon denke ich. Aber die fragen halt ganz viele Fragen. Also zum Beispiel, ob ich faste, ob ich, also das sind so Fragen, da denke ich mir so, ich weiß halt nicht, wie weit ich gehen darf, wie weit ich von mir preis geben kann, deswegen sage ich immer: ‚Ich bin nur die Frau X, mehr nicht‘ (Hannah T3, 180).

*H: Einflussfaktoren für Wissenserwerb – T1*

Hinsichtlich der *Einflussfaktoren für Wissenserwerb* zeigt HANNAH im Vergleich zu den anderen Analyseeinheiten auffällig sophistische Überzeugungen. Ihrer Überzeugung nach erwerben Schüler\_innen ihr Wissen über Politik primär im Kontext der Familie.

---

<sup>40</sup> Nachträgliche Anonymisierung der Nennung des eigenen Namens.

HANNAH bemerkt hier jedoch *kritisch*, dass dieser Einfluss auch insofern stattfinden kann, dass politische Themen nicht im Kreise der Familie diskutiert werden und so auch das Ausbleiben einer politischen Beeinflussung wiederum Einfluss auf die Schüler\_innen ausübt. Diese Überzeugung entstammt ihrer eigenen Erfahrung.

Ja also ich werde dir jetzt mal ganz grob sagen ja ‚zu Hause‘ aber das. Ja, zu Hause. Aber es ist meistens ja nicht so. Bei mir war das ja nicht so zum Beispiel. Ja ich habe einen Migrationshintergrund und ja meine Eltern gucken keine Deutschen Nachrichten. So, dann habe ich ein Problem (Hannah T1, 88).

HANNAH geht jedoch nicht nur von einer Einflussnahme des Elternhauses aus, sondern kann sich auch eine politische Beeinflussung der Schüler\_innen durch die Schule, die Universität und soziale Einrichtungen vorstellen (Hannah T1, 88). Auch die Medien und den Freundeskreis der Schüler\_innen benennt sie als *Einflussfaktoren für Wissenserwerb* in Politik, kann diesen Einfluss jedoch nicht genauer differenzieren und begründen (Hannah T1, 102).

#### *H: Einflussfaktoren für Wissenserwerb – T3*

Auch nach Abschluss des Praxissemesters sind HANNAHs Überzeugungen zu den *Einflussfaktoren für Wissenserwerb* sehr sophistiziert. Im Unterschied zu T1 ist HANNAH jedoch noch *kritischer* und bedenkt die Komplexität der möglichen Einflussfaktoren differenzierter. Wie bereits zu T1 bezieht sich HANNAH auf ihre eigene Erfahrung in ihrem Elternhaus.

Weil ich komme aus einer Familie, [...] meine Eltern sprechen nur türkisch, es ist einfach mal Fakt. Also viel über politische Themen wird bei uns nicht gesprochen. Deswegen hatte ich früher auch keine Ahnung (Hannah T3, 216).

*Realistisch* betrachtet HANNAH die *komplexen* politischen Einflüsse auf die Schüler\_innen und fokussiert hier stark auf den Einfluss der Schule.

Ja natürlich [...] in der Schule, dass man dann halt irgendwann natürlich die/ bis irgendwie Oberstufe oder nach der 10. Klasse denke ich schon, dass alle Schüler ein politisches Wissen haben sollten. Aber dafür sind ja ganz viele Sachen verantwortlich sage ich mal. Familie, Vereine, Fernsehen (Hannah T3, 220).

Dabei sieht die deutlich die Verantwortung bei der Schule, wobei sie hier nicht näher definiert, welche Einflussfaktoren sie innerhalb des Schulkontextes sieht. Die Aufgabe der Schule sei es, „einfach Politik sozusagen nahe zu bringen, ja“ (Hannah T3, 196). In diesem Kontext zeigt HANNAH eine Überzeugung, die sie zuvor nicht äußerte. So ist

HANNAH der Überzeugung, die Schüler\_innen „sollen nicht immer sofort irgendwie alles können“ (ebd.). Ihrer Überzeugung nach, sei eine einfachere Gestaltung des Politikunterrichts eine Möglichkeit, den Schüler\_innen politische Inhalte nahe zu bringen und ihr Interesse zu wecken.

[...] ich finde, die Schule sollte einfach politische Bürger machen weil Politik scheint immer so total komplex zu sein. In den Nachrichten auch schon, das fängt schon mit der Sprache an. Wenn alles einfacher gestaltet wäre, würden die Schüler vielleicht mehr Interesse zeigen. Die verstehen das ja nun mal nicht. So. Und wir sollten dann versuchen, vielleicht die Politik oder das politische Wissen in einfacher Sprache beizubringen (ebd.).

HANNAHs Überzeugungen zu T3 weisen die Merkmale *komplex/konstruktivistisch* und *pragmatisch/realistisch* auch insofern auf, als dass sich HANNAH den interdependenten Einflussfaktoren und Wechselwirkungen verschiedener sozialer Zusammenhänge bewusst ist. Der durch die Schule initiierte politische Wissenserwerb stellt für sie einen Mehrwert im privaten Kontext dar.

[...] aber wenn man es in der Schule macht, ich finde es so was von wichtig, weil dann hat man auch glaube ich so das Gefühl, hey, ich habe hier auch noch andere Meinungen gehört und irgendwie dann, wenn ich dann wenn ich dann irgendwie irgendwo weg bin oder mit Freunden, dann kann ich darüber sprechen. Was gibt es denn schöneres? (Hannah T3, 216).

Hier wird der bereits thematisierte Konflikt zwischen HANNAHs Überzeugungen und des Systemzwängen offenbar, denn sie stellt an anderer Stelle deutlich fest, dass sie persönlich auch im privaten Umfeld mit Freundinnen nicht politisch diskutiert: „aber ich diskutiere gar nicht. Ich erwähne auch gar nicht zum Beispiel welche Partei ich gewählt habe“ (Hannah T1, 130). Gleichzeitig erwartet sie aber von den Schüler\_innen über die Kommunikation über Politik einen Wissenserwerb zu generieren.

Außerdem bemerkt HANNAH *kritisch* unter Einfluss der Realität ihrer Praxiserfahrung, dass die Vorurteile und die Motivation der Schüler\_innen gegenüber dem Fach Politik ebenso einen *Einflussfaktor für den Wissenserwerb* darstellen. „[...] ja Politik ist langweilig, vor allem, wenn man in der Pubertät ist, da hat man ganz andere Interessen, ja. Da ist Politik und Frau Merkel ja total doof, keine Frage“ (Hannah T3, 94).

#### *J: Lernen in Politikunterricht – T1*

Bezüglich des Lernens in Politikunterricht, also der Art des Wissenserwerbs, zeigt HANNAH naive Überzeugungen. Mit einer *idealistischen* Überzeugung erwartet sie einen

reibungslosen Politikunterricht und artige Schüler\_innen. „[...] wenn man in der Schule so über aktuelle Themen spricht, dann gehen wir mal davon aus, alle sind sehr vorbildlich und die hören alle zu und verstehen alles“ (Hannah T1, 98). Mit einer *einfachen/grundlagenorientierten/transmissiven* Überzeugung setzt HANNAH außerdem den Zwang, lernen zu müssen und eine damit verbundene Unfreiwilligkeit voraus. „Ja also in der Schule muss man das lernen. Uni auch. Na gut man sagen ‚ok ich möchte Politik studieren, das ist ja sozusagen freiwillig‘ aber man muss die Themen ja auch lernen“ (Hannah T1, 108). Diese Aussagen lassen auf eine sehr transmissive Überzeugung schließen, sind weder *kritisch* noch scheint HANNAH die Komplexität von Lernprozessen bewusst zu sein.

#### *J: Lernen in Politikunterricht – T3*

Im Interview zu T3 zeichnet sich ein gänzlich anderes Bild. HANNAHs Überzeugungen sind deutlich sophistizierter. Diese Einschätzung ergibt sich u.a. aus der als *konstruktivistisch* einzuschätzenden Äußerung, dass die Schüler\_innen „entscheiden. Die entscheiden wie sie das politische Wissen [...] entwickeln. Finde ich“ (Hannah T3, 222). Wie schon bei den *Einflussfaktoren für Wissenserwerb* identifiziert wurde, sieht HANNAH einen deutlichen Mehrwert des Lernens in Politikunterricht für den Alltag der Schüler\_innen (Hannah T3, 216). Zwar sind die Überzeugungen von HANNAH zu T3 sophistizierter als zu T1, doch weisen sie nur ein relativ geringes Niveau auf, wie an der folgenden Äußerung HANNAHs offenbar wird.

Ein politisches Wissen wird irgendwie vermittelt, durch Familie oder Freunde und sie entscheiden, wie viel sie davon profitieren. Also indem sie halt/ wie viel möchte ich denn wissen, wie sehr interessiert mich das dann überhaupt und ja deswegen gibt es auch deutlich Unterschiede zwischen den Schülern, was das angeht. Das sieht man ja auch (Hannah T3, 224).

So argumentiert HANNAH hier sowohl mit *konstruktivistischen* als auch mit *transmissiven* Überzeugungen. Sie geht einerseits davon aus, dass das Wissen vermittelbar ist, also extrinsisch verfasst und den Schüler\_innen beigebracht werden kann. Andererseits ist sie der Überzeugung, dass die Schüler\_innen selbst entscheiden, in welchem Maße sie sich interessieren und für das Wissen empfänglich zeigen.

#### **4.4.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse**

HANNAHs Überzeugungen zum *Beutelsbacher Konsens* sind sowohl in T1 als auch in T3 eher naiv und insbesondere von den Merkmalen *einfach/grundlagenorientiert/transmissiv*

geprägt. HANNAH verneint die Möglichkeit, Schüler\_innen bewusst oder auch unbewusst mit ihrer persönlichen politischen und religiösen Überzeugung beeinflussen zu können und ist der Überzeugung, dass nur eine stets neutrale Haltung dem von ihr als Gesetz verstandenen *Beutelsbacher Konsens* entsprechen würde. Auch nach dem Praxissemester vertritt sie diese Überzeugung und wird nicht durch gegensätzliche Erfahrungen, nämlich die offensichtliche Kenntnisnahme ihrer Herkunft durch die Schüler\_innen, zu einer *kritischen* Reflexion ihrer Überzeugungen angeregt.

Die Analyseeinheit *Einflussfaktoren für Wissenserwerb* ist bei HANNAH die einzige Kategorie, in der HANNAHs Überzeugungen als sophistiziert oder sogar sehr sophistiziert beschrieben werden können. Für HANNAH ist sowohl vor als auch nach dem Praxissemester selbstverständlich, dass die Schüler\_innen durch verschiedene Einflussfaktoren in ihrem Wissenserwerb beeinflusst werden. Liegt der Fokus ihrer Argumentation zu T1 noch deutlich defizitorientiert bei dem Einfluss des Elternhauses, so kann sie zu T3 den positiven Einfluss und die Verantwortung der Schule hervorheben. Die sophistizierten Überzeugungen, die HANNAH in dieser Kategorie zeigt, sind jedoch nur bedingt auf die anderen Analyseeinheiten zu übertragen. Zwar definiert sie z.B. den Einfluss der Schule als wegweisend für den politischen Wissenserwerb der Schüler\_innen. Werden jedoch mögliche Implikationen für das Lernen der Schüler\_innen in Politikunterricht erfragt, zeigen sich eher naive Überzeugungen zu der Art des Wissenserwerbs. HANNAHs sophistizierte Überzeugungen zu den *Einflussfaktoren für Wissenserwerb* befinden sich demnach auf einem eher deskriptiven Level.

Am Beispiel von HANNAH ist deutlich zu erkennen, wie sehr die Überzeugungen in den verschiedenen Analyse kategorien eine qualisilogische Struktur aufweisen. Sind HANNAHs Überzeugungen in der Kategorie *Einflussfaktoren für Wissenserwerb* zu T3 sehr sophistiziert, sind sie in der Analyseeinheit *Lernen in Politikunterricht* nur eher sophistiziert und weisen auch naive Merkmale auf. Dies stellt für HANNAH jedoch keinen Widerspruch dar. Die Entwicklung ihrer Überzeugungen findet eindeutig zwischen T1 und T3 in Richtung sophistizierterer Überzeugungen statt. HANNAH kann sich im Praxissemester entfalten und sie erlebt, dass sie der Aufgabe gewachsen ist. Sie entfaltet ein neues Bewusstsein für den Beruf und die Schüler\_innen und kann dem Schulalltag selbstkritischer und reflektierter begegnen. Auch ihre Angst, sowohl im Unterricht als auch in Interview vermeintliche Fehler zu begehen, ist nicht mehr spürbar.



#### **4.4.4 ALEXANDER**

##### **4.4.4.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation**

Anders als bei dem Gros der Studienteilnehmer\_innen kann bei ALEXANDER, wie auch bei HANNAH zu T1, von höheren Systemzwängen ausgegangen werden. Die Interview-situation ist bei den Interviews in beiden Erhebungsphasen T1 und T3 angespannt. Dies rekurrierte zu T3 einerseits aus der erschwerten Terminfindung seitens des Studienteilnehmers, andererseits aus offenkundigen Unsicherheiten desselben. ALEXANDER versuchte offenbar sehr, der Situation gerecht zu werden, bemühte sich um Eloquenz und Wissenschaftlichkeit und verwies mehrfach explizit auf den philosophischen Gehalt seiner Äußerungen (Alexander T1, 50, 87, T3, 140). So entstanden semantisch unklare Satzgefüge, die für eine Interpretation nicht nutzbar waren. Sein Auftreten sowie auch Inhalt und Form seiner Antworten implizierten ein Streben nach Anerkennung und Bestätigung.

Die Auswertung der Daten der Erhebungsphase T3 wurde außerdem durch die schlechte Qualität der Tonbandaufnahmen erschwert. ALEXANDER wischte während beider Interviews des Öfteren mit den Handflächen geräuschvoll über den Tisch und sprach häufig mit einer Hand vor dem Mund, wodurch seine ohnehin eher unklare Aussprache noch eingeschränkter zu verstehen war. So konnten ganze Antwortpassagen aufgrund ihrer geringen akustischen und inhaltlichen Verständlichkeit nicht in die Auswertung einbezogen werden.

##### **4.4.4.2 Ergebnisse**

ALEXANDER hat einen sehr hohen normativen Anspruch an politische Teilhabe, wobei sein Politikbegriff so weit ist, dass der tatsächlich verlangte Grad politischer Teilhabe infrage zu stellen ist. So spricht er nicht ausschließlich von politischer Partizipation im engeren Sinne, sondern fordert ein Engagement der Schüler\_innen in Sportvereinen und Musikgruppen (Alexander T1, 44). An diesen Stellen beginnt nach ALEXANDERS Aussage die Politik. So empfindet er die Musiktitelauswahl eines Chores bereits als politischen Akt, da über den gesungenen Titel das Konsumverhalten der Sänger\_innen und somit auch die Politik beeinflusst würden.

ALEXANDER schweift in seinen Antworten häufig ab, äußert generelle Kritik an Bildungspolitik und der Erziehung der Eltern. Dabei zeigt sich eine allgemein auffällig große Formalismus- und Schemaorientierung. ALEXANDER rekurriert oft auf Regeln und Hierarchien (Alexander T3, 34, 112, 146 u.a.) und weist gleichzeitig seine Verantwortung

auf den Lernerfolg der Schüler\_innen damit von sich, dass man als Lehrkraft in den wenigen Stunden in der Woche, die man die Schüler\_innen unterrichte, den mangelhaften Einfluss der Eltern nicht kompensieren könne (Alexander T3, 62, 112).

ALEXANDERS Aussagen sind nur unter Vorbehalt zu analysieren. Es fällt auf, dass er in allen Analyseeinheiten sowohl naive als auch sophistische Überzeugungen vertritt und sich häufig widerspricht. Da sich die Aussagen, die ALEXANDER tätigt, oft im Kern widersprechen, ist hier nicht von einer quasilogischen Struktur auszugehen. Vielmehr kann angenommen werden, dass ALEXANDER hier keine Überzeugungen äußert, sondern eher spontane Meinungen kundtut. Diese mögen mitunter von seinen Überzeugungen beeinflusst sein, unterliegen höchstwahrscheinlich aber primär den bereits thematisierten Systemzwängen. Außerdem ist auffällig, dass ALEXANDERS Überzeugungen zwischen T1 und T3 entweder auf einem stabilen Niveau bleiben, oder sich in Richtung des naiven Pols entwickeln. Eine derartig eindeutige Richtungsentwicklung war ansonsten nur bei SOPHIE zu beobachten, die durch den Unterrichtsgegenstand des Atlasführerscheins sehr stark beeinflusst wurde und eine damit verbundene hohe Frustration zeigte.

Für die im Folgenden dargestellte Analyse wurden dem zufolge jene Analyseeinheiten ausgewählt, bei denen von einem möglichst authentischen Antwortverhalten auszugehen ist. So werden die Kategorien *H: Einflussfaktoren für Wissenserwerb in Politikunterricht*, *I: Lehren in Politikunterricht* und *J: Lernen in Politikunterricht* und hier dargestellt, die alle zu den Überzeugungen zur *Natur der Wissensgenese* zählen.

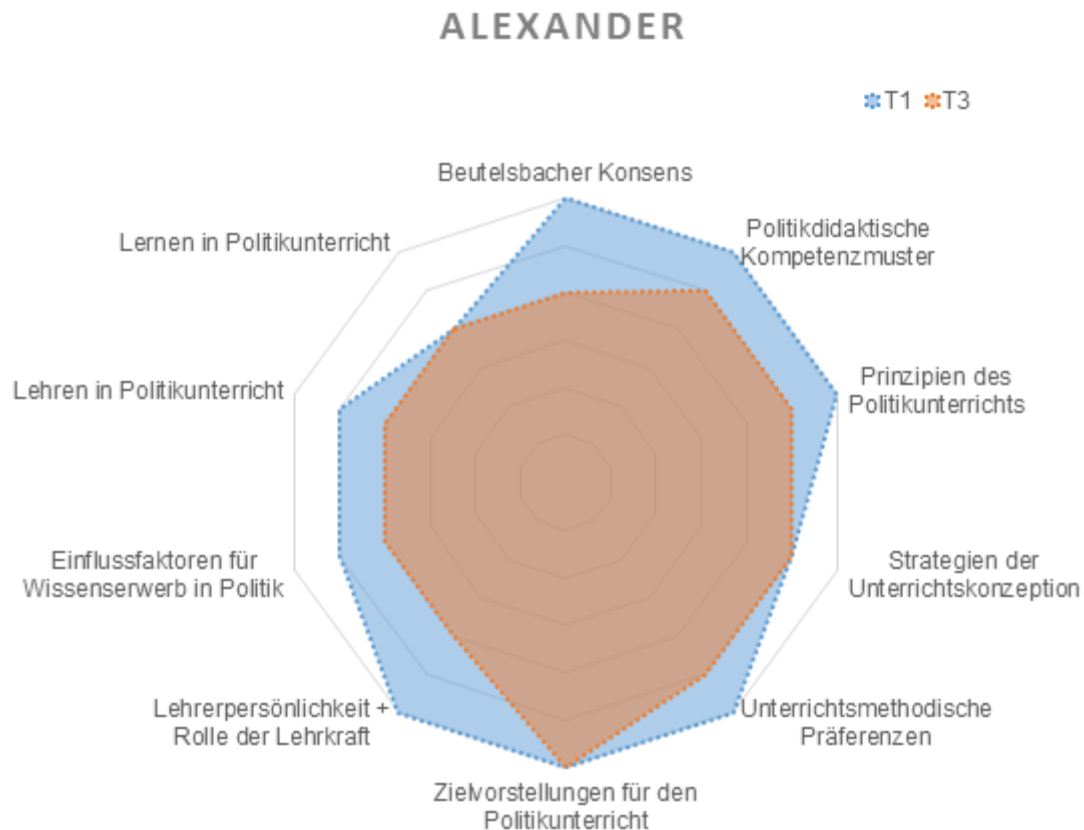


Abbildung 24: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Alexander

#### *H: Einflussfaktoren für Wissenserwerb in Politikunterricht – T1*

ALEXANDERs Überzeugungen zu den *Einflussfaktoren für Wissenserwerb* in Politik sind durchaus als *kritisch* zu beschreiben. Er sieht die Gesellschaft, die Schule und das Elternhaus in der Pflicht, stellt aber die jeweilig zuverlässige und von ihm gewünschte Einflussnahme infrage.

Natürlich steht die gesamte Gesellschaft meiner Meinung nach oder vor allem die Eltern natürlich als Erziehungsaspekt und man kann sich nie auf nur die Eltern verlassen. Man kann sich auch nie nur auf die Schule verlassen (Alexander T1, 76).

Er sieht die Verantwortung, den Wissenserwerb der Schüler\_innen zu beeinflussen auch bei der Schule und den Lehrkräften, denn seiner Überzeugung nach „spielt da natürlich auch die Sozialisation, die Erziehung, die Schule, damit die Lehrkraft als Medium eine Rolle“ (Alexander T1, 76). Die Lehrkraft muss dabei der Überzeugung ALEXANDERs nach, authentisch und motiviert auftreten, um eine Begeisterung bei den Schüler\_innen zu evozieren. Diese Begeisterung für das Fach Politik verbindet ALEXANDER eng mit der Genese politischen Wissens.

Jetzt im Fall Politik natürlich haben wir eben schon drüber gesprochen. Man muss begeistert von seinem eigenen Fach sein. Wenn ein Lehrer etwas wiedergibt, was unauthentisch ist, was ihn nicht interessiert, kommt das bei den meisten Schülern auch so an und sie sind auch vielleicht nicht so begeistert (Alexander T1, 16).

Die Schule sieht ALEXANDER hierbei als Mittlerin zwischen Staat und Schüler\_innen. Diese *pragmatische* Überzeugung weist jedoch gleichsam das Merkmal *einfach/grundlagenorientiert/transmissiv* auf. So geht ALEXANDER von einem Kausalzusammenhang zwischen dem Interesse des Staates, der demokratischen Verantwortung der Schule und schließlich dem entsprechenden Lernerfolg der Schüler\_innen im Sinne der politischen Mündigkeit aus. Außerdem zeigt sich, dass er der transmissiven Überzeugung ist, Wissen sei vermittelbar.

Ich hätte gesagt, die Verantwortung liegt bei der Schule. Nur bei der Schule tatsächlich nicht aber die Schule steht als Instrument oder als Institution des Staates, meiner Meinung nach, stark in der Verantwortung, ihre Bürger, also die Bürger des Staates und die jungen Menschen, die Schüler und Schülerinnen, hinsichtlich der politischen Mündigkeit und der Fähigkeit, reflektierend und unterschiedlich bewertend zu handeln und zu urteilen und auch eine gewisse soziale Kompetenz, wie ich schon vorhin sagte, zu vermitteln (Alexander T1, 76).

ALEXANDER beruft sich auf die historische Erfolgsgeschichte der Institution Schule und weist auch aus diesem Grund der Schule die primäre Verantwortung für den Wissenserwerb der Schüler\_innen zu. Dies lässt auf eine eher *idealistische* und transmissive Überzeugung schließen. Wie dieser Wissenserwerb stattfinden könnte, kann ALEXANDER jedoch nicht darstellen.

Somit steht die Schule auf jeden Fall in der Verantwortung, sei es vom Staat oder als allgemein Medium der Zivilisation, Menschen etwas beizubringen wo andere Menschen etwas gelernt haben, jüngeren Menschen etwas vermitteln. Es ist eine gute Form, das so zu institutionalisieren, wie es vor Jahrhunderten stattfand, das umzusetzen. Somit steht die Schule natürlich in der Verantwortung, das zu machen, aber nicht nur (Alexander T1, 76).

#### *H: Einflussfaktoren für Wissenserwerb in Politikunterricht – T3*

Auch nach Beendigung des Praxissemesters sind ALEXANDERs Überzeugungen zu den *Einflussfaktoren für Wissenserwerb in Politikunterricht* als eher naiv zu beschreiben. Er äußert gar eine als utopisch zu bewertende Überzeugung.

Da das [politische Bildung, Anm. d. Verf.] viele Eltern meiner Meinung nicht machen, ist das die Aufgabe, dass die Schule das macht. Also man muss versuchen, die Eltern noch mehr da zu sensibilisieren, es sollte mehr Elternkurse und Erziehungskurse, sollte meiner Meinung nach fast schon Pflicht sein für eine gewisse Stundenzahl aber das ist dann was anderes (Alexander T3, 134).

ALEXANDER sieht zwar auch die Schüler\_innen selbst als einen Einflussfaktor für den eigenen Wissenserwerb, diese stünden sich jedoch durch mangelhaftes Vorwissen selbst im Weg. „[...] dass ich davon ausgehen kann, dass das Vorwissen extrem minimal ist. Dass ich eigentlich bei fast allen von Null anfangen muss“ (Alexander T3, 40). Auch die seiner Aussage nach festzustellende unzureichende Motivation der Schüler\_innen sei ein negativer *Einflussfaktor für den Wissenserwerb in Politikunterricht*. „Also man merkt, das Engagement der Schüler ist nicht so da“ (Alexander T3, 42). Hieraus erwächst bei ALEXANDER eine Frustration, die sich in Überzeugungen mit den Merkmalen *routiniert/opportunistisch* und *einfach/grundlagenorientiert/transmissiv* zu belegen ist.

Und wenn er sich nicht dafür interessiert oder immer eh zwischendurch etwas anderes macht und auch mal das Handy rausholt, das wird dem/ wird nach vorne genommen oder er krickelt rum auf seinem Zettel und man kann sagen was man will, dann sagt man irgendwann: „ok, egal wie nett ich bin und auch, wenn ich mit dem Schüler schon mal ein Gespräch nach dem Unterricht geführt habe, ich kann mich jetzt nicht auf den Schüler versteifen und damit den Unterricht hängen lassen und dann bleiben halt ein, zwei Schüler hängen und dann ist das so“ (Alexander T3, 88).

Aus dieser Frustration entsteht bei ALEXANDER nunmehr eine Resignation, denn

wenn das halt so ein sonderpädagogischer oder Aufmerksamkeit suchender Problemschüler ist und da dann kein Sonderpädagoge ist oder da die Elternbesprechung nicht genug vorher stattfand, kann man da jetzt als Fachlehrer, der ein halbes Jahr da ist, auch nicht viel machen (Alexander T3, 88).

#### *I: Lehren in Politikunterricht – T1*

Auch bezüglich der Analyseeinheit *Lehren in Politikunterricht* sind bei ALEXANDER eher naive Überzeugungen festzustellen. Diese charakterisieren sich primär durch das Merkmal *einfach/grundlagenorientiert/transmissiv*. ALEXANDER empfindet es als „wichtig, Basics zu kennen und das System zu verstehen und unterschiedliche Prozesse zu verstehen auf der Welt, in der Gesellschaft und im politischen Leben“ (Alexander T1, 8).

Die Vermittlung von Wissen spielt für ALEXANDER die zentrale Rolle des Politikunterrichts. Dabei beruft er sich auf transmissive Methoden und nutzt in auffälliger Häufigkeit das Wort „vermitteln“<sup>41</sup>.

Auch immer wo man einfach nur mal Wissen gibt oder die dann halt trotzdem zum Nachdenken anregt und dann später dass die das niederschreiben oder eine Diskussion oder bei Ergebnissicherung sich das dann da rausstellen (Alexander T1, 18).

Dennoch ist sich ALEXANDER dessen bewusst, dass diese Form des Lehrens in Politikunterricht die Gefahr birgt, die Schüler\_innen mit der Lehrermeinung zu überwältigen. „Da muss man halt aufpassen, dass man in dem Sinne nicht übergriffig wird und nicht den Schülern seine Meinung aufdrückt. Da ist halt denn die Gefahr bei der Vermittlung“ (Alexander T1, 32). Diese Erkenntnis führt bei ALEXANDER jedoch nicht von einer Abkehr der durch ihn vorgeschlagenen Lehrform, denn es gäbe „unterschiedliche Herangehensweisen, wie man das den Schülern vermitteln kann“ (Alexander T1, 42). Außerdem äußert ALEXANDER auch *konstruktivistische* Überzeugungen, denn ihm „ist der Austausch noch viel wichtiger und darauf gründet das. Nur so lernen Menschen voneinander“ (Alexander T1, 8). Ihm ist es wichtig, „dass [die Schüler\_innen] auch lernen, damit selber umzugehen, sowas selber umzusetzen und auch zu initiieren und zu debattieren zum Beispiel auch, dass sie das lernen“ (Alexander T1, 12). Dabei sieht er jedoch deutlich Grenzen, da er den Lehrerfolg stets von der Bereitschaft der Schüler\_innen, lernen zu wollen, abhängig macht, ohne Alternativen zu präsentieren. „Das heißt, man kann denen helfen, das Lernen zu lernen, aufnahmefähig zu sein, aber das ist der Schüler/ wenn der nicht lernen will, lernt er nicht“ (Alexander T1, 12).

ALEXANDERs Überzeugungen sind demzufolge bezüglich des Lehrens in Politikunterricht sowohl durch *konstruktivistische* als auch transmissive Überzeugungen geprägt. Das *Lehren in Politikunterricht* besteht nach ALEXANDERs Überzeugung daraus, dass die Lehrer\_innen „vermitteln, animieren, motivieren in gewisser Weise durch ihre Begeisterung, sensibilisieren, [...] bestimmte Methoden und Wege auf[zeigen]“ (Alexander T1, 72).

---

<sup>41</sup> Auf diese sprachliche Auffälligkeit wird in Abschnitt 4.4.4.4 eingegangen.

### *I: Lehren in Politikunterricht – T3*

Nach dem Praxissemester betont ALEXANDER, dass es ihm „bei der Thematik zum Beispiel da noch wichtiger war, eigentlich, dass [...] die Schüler aktiviere und mitnehmen“ (Alexander T3, 100). Er äußert die als *konstruktivistisch* eingeschätzte Überzeugung, dass es wichtig sei, „als Lehrkraft Impulse zu geben, die Schülerinnen und Schüler oder Menschen allgemein anregt, sich mit irgendeiner Form des politischen Wissens auseinanderzusetzen und dadurch das auch zu erweitern. Im subjektiven Sinne natürlich jeder für sich“ (Alexander T3, 144). Der von ihm dargestellte Kausalzusammenhang, dass durch eine Beschäftigung mit einem Thema unmittelbar die Erweiterung des Wissens zu erwarten sei, entspricht wiederum dem naiven Merkmal *einfach/grundlagenorientiert/transmissiv*. ALEXANDERs Überzeugung ist gleichsam durch sophistische und naive Merkmale geprägt. Zwar vertritt er die *konstruktivistische* Überzeugung, dass sich die Schüler\_innen selbst Wissen aneignen können müssen, äußert zu der Frage der Art dieser Aneignung jedoch *einfache/grundlagenorientierte/transmissive* Mittel und sieht die Wissensvermittlung durch den Lehrer als entscheidend an. Hier ist ein Widerspruch zu erkennen, der möglicherweise auf die bereits thematisierten Systemzwänge zurückzuführen sein könnte.

Ausgehend von der Annahme, dass die Schüler\_innen eine sehr geringe Vorbildung mitbringen, erklärt ALEXANDER:

Und dieses von Null anfangen ist eigentlich wieder nur ein gegenseitiges Lernen, dass sie an sich über Arbeitsblätter sich selbst etwas aneignen und wenn ich denen etwas beibringe oder zeige. Das ist dann ja wieder nur zum/ in Einzel- oder Partnerarbeit dazu kommt, dass sie sich was Wissen aneignen müssen oder ich denen in Frontalunterricht Wissen vermittele. Was ja auch nicht immer schlecht sein muss. Man kann ja natürlich auch mal Frontalunterricht machen (Alexander T3, 40).

ALEXANDER gestaltet seinen Politikunterricht nach seinen primär transmissiven Überzeugungen zum *Lehren in Politikunterricht*. „[...] hatte ich eben ein paar Beispiele rausgeschrieben, die ich dann genannt hatte“ (Alexander T3, 76). Dies begründet er mit der opportunistischen Überzeugung, oft seien „es in Politik Kernkompetenzen und Basiswissen, was in den niedrigeren Stufen vermittelt wird“ (Alexander T3, 96).

### *J: Lernen in Politikunterricht – T1*

Auch bei der mit der vorherigen Kategorie *Lehren in Politikunterricht* eng verbundenen Analyseeinheit *Lernen in Politikunterricht* kann eine naive Überzeugung bei ALEXANDER identifiziert werden, wenngleich er durchaus *konstruktivistische* Überzeugungen äußert. So ist er der Überzeugung, dass *Lernen in Politikunterricht* durch verschiedene



intrinsische und extrinsische Faktoren begünstigt werden kann. „Antrieb kann [entstehen] aus Interesse, Neugier, Schockiertheit, aus einer Emotion heraus, aus einem Zwang, ja einen gewissen Zwang, weil sie vielleicht gute Noten haben wollen“ (Alexander T1, 64). Das *Lernen in Politikunterricht* werde dabei besonders durch die Lehrkraft beeinflusst, denn ALEXANDER sieht

die Rolle des Lehrers als extrinsischer Motivator, beziehungsweise nicht nur Motivator, die Schüler sind ja manchmal schon motiviert oder manchmal kann der Lehrer auch gar nicht motivieren. Sagen wir als extrinsischer Faktor ist der Lehrer beinahe fast genauso relevant wie der intrinsische Faktor der Schüler (Alexander T1, 72).

Dabei wird wieder ALEXANDERS opportunistische Überzeugung wirksam, dass „man [...] denen helfen [kann], das Lernen zu lernen, aufnahmefähig zu sein, aber das ist der Schüler/ wenn der nicht lernen will, lernt er nicht“ (Alexander T1, 12).

In seiner Argumentation bewegt sich ALEXANDER stets zwischen zwei konfligierenden Überzeugungen, denn „man hat dann natürlich das Ziel/ an sich kann man schon sagen, man will es vermitteln, aber die sollen es sich halt selbst aneignen oder selbst lernen in den meisten Fällen“ (Alexander T1, 32). Er scheint sich selbst in dieser Hinsicht nicht eindeutig sicher zu sein, wie er beide Überzeugungen in Einklang bringen kann.

Ein großer Faktor für das *Lernen in Politikunterricht* ist für ALEXANDER die „Schockiertheit“ der Schüler\_innen (Alexander T1, 20, 64, 68).

[...] wenn es auch Interesse und Neugier ist oder sie sich/ oder schockiert sind und damit wirklich auseinandersetzen wollen mit einer bestimmten Thematik oder einer politischen Dimension, funktioniert das Lernen gleich viel, viel besser (Alexander T1, 68).

ALEXANDER versteht *Lernen in Politikunterricht* nach einer einfachen und *idealistischen* Überzeugung als Prozess des Verstehens, der durch die Weitergabe an Dritte zu Wissen wird.

Und dann lernen, verschiedene Krisen oder auch verschiedene politische Geschehnisse oder Modelle oder Institutionen zu verstehen und auch selbst anderen zu erklären. Weil wenn man das kann, versteht man auch das System in dem man lebt (Alexander T1, 12).

### *J: Lernen in Politikunterricht – T3*

ALEXANDERS Definition einer Lehrkraft als die Person, die „die Schülerinnen und Schüler aktiviert, selbst zu denken“ (Alexander T3, 72) impliziert nach Abschluss des

Praxissemesters eine *konstruktivistische* Überzeugung gegenüber dem Lernen der Schüler\_innen. Auch ALEXANDERs Anspruch an die Lehrer\_innen, „Impulse zu geben, die Schülerinnen und Schüler oder Menschen allgemein anregt, sich mit irgendeiner Form des politischen Wissens auseinanderzusetzen und dadurch das auch zu erweitern“ (Alexander T3, 144) impliziert eine *konstruktivistische* Überzeugung. In diesen Aussagen bleibt ALEXANDER jedoch auf einer eher oberflächlichen und allgemeinen Ebene, da er sich auf die allgemeinen Aufgaben als Lehrkraft bezieht, ohne explizit das Lernen der Schüler\_innen zu thematisieren. Er kann den Prozess des Lernens, abgesehen von dem Dreischritt des Impuls-Gebens, der Auseinandersetzung und der so evozierten Erweiterung des Wissens nicht vertiefen, wodurch eine *einfache/grundlagenorientierte* und auf Annahme linearer Kausalzusammenhängende basierende Überzeugung angenommen werden kann.

Aus einer Erfahrung im Praxissemester berichtet ALEXANDER wiederum mit einer einfachen und durch das Merkmal *routiniert/opportunistisch* gekennzeichneten Überzeugung. Er bezieht sich hier, wie sehr häufig in seinen Ausführungen, auf eine hierarchisierende Einordnung der Schüler\_innen in Leistungsniveaus. Dies wiederum lässt eindeutig auf eine *transmissive* und *routinierte* Überzeugung schließen.

Und einmal die Sonderschülerin, die hatte sogar denn sogar sich noch was gemerkt und mitbekommen und hat dann sogar mitgesprochen, wo jemand, der vielleicht auf Realschulniveau war, das nicht mehr wusste. Weil sie Interesse hatte. Und das liegt ja einfach an der intrinsischen Motivation bei denen (Alexander T3, 114).

Es zeigt sich hier wie auch schon zu T1 deutlich, dass ALEXANDER den Lernerfolg der Schüler\_innen am Maße ihrer Bereitschaft, lernen zu wollen, und ihrem Interesse am Fach Politik misst. Die Möglichkeit, dass sich auch bei großem Interesse am Fach kein deutlicher Lernerfolg einstellen könnte, scheint ihm nicht bewusst.

#### 4.4.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

ALEXANDERs Überzeugungen zu den *Einflussfaktoren für Wissenserwerb in Politikunterricht* zeigen, dass er die Verantwortung für den entsprechenden Wissenserwerb der Schule als anonyme Institution zuweist, eine eigene Verantwortung jedoch aus folgenden Gründen ausschließt. ALEXANDERs Überzeugung nach versagen die Eltern bei der (politischen) Erziehung ihrer Kinder, wogegen man als Lehrkraft nichts unternehmen könne. Vielmehr würden Elternkurse dieses Defizit beheben. Außerdem rekuriert er auf das geringe Vorwissen und die mangelnde Motivation der Schüler\_innen, denen er keine Alternativen entgegensetzen vermag.

Bezüglich der Überzeugungen zum *Lehren in Politikunterricht* sind ALEXANDERs Überzeugungen sowohl zu T1 als auch zu T3 als naiv zu beschreiben. Zwar äußert er immer auch *konstruktivistische* Überzeugungen, verbleibt hier jedoch eher auf einer deskriptiven Ebene. Besonders zu T3 gewinnen seine transmissiven Überzeugungen zum *Lehren in Politikunterricht* an Tiefe. So äußert er sowohl implizit als auch explizit, dass die Vermittlung von Wissen durch die Lehrkraft in Form von Frontalunterricht oder Arbeitsblättern geschehe. Dabei wägt er jedoch keine *konstruktivistischen* Lehrformen ab, wobei das Ausbleiben jeglicher moderner und im politikdidaktischen Seminar diskutierten Lehrformen, Methoden oder Ansätze in seiner Erörterung einen eindeutigen Rückschluss auf die Tiefe seiner transmissiven Überzeugung zulässt.

ALEXANDERs Überzeugungen zum *Lernen in Politikunterricht* sind wie auch die Überzeugungen zum *Lehren in Politikunterricht* als naiv einzuschätzen. Er äußert verhalten *konstruktivistische* Überzeugungen, vermag es aber nicht, diese detaillierter zu erläutern. Vielmehr fokussiert er in seiner Argumentation stark auf transmissive Faktoren, die sich zu T3 noch verstärken. ALEXANDER begreift Lernen als eindimensionalen und eher gradlinigen Prozess, der durch Vermittlung evoziert wird und dort sein Ende findet, wo die Schüler\_innen das Interesse verlieren. Die stete Annahme, dass Lehren und Lernen als Kausalkette bei der definitorisch „richtigen“ Weichenstellung (großes Interesse der Schüler\_innen bei großer Motivation der Lehrkraft führt unmittelbar zu großem Lernerfolg) funktioniere, unterstreicht die naive Prägung von ALEXANDERs Überzeugungen zum Lehren und *Lernen in Politikunterricht*.

#### 4.4.4.4 Sprachliche Besonderheiten

Bei der Analyse des Interviewmaterials aus den Gesprächen mit ALEXANDER fiel die Häufung des Verbs „vermitteln“ bzw. des Substantivs „Vermittlung“ auf. Eine quantitative Auszählung der Suchbegriffe \*vermittlung und vermittelt\* ergab in den Transkriptionen beider Interviews mit Alexander (T1 und T3) insgesamt 42 Fundstellen. Zum Vergleich wurden auch die anderen Interviews ausgezählt. Bei den zehn anderen Studienteilnehmer\_innen wurden je neun bis maximal 17 Fundstellen ausgezählt, im Durchschnitt wurden die beiden Suchbegriffe folglich 11,3-mal von jedem\_r Studienteilnehmer\_in verwendet. Somit entfallen 27,1% der Nennungen dieser Suchbegriffe auf ALEXANDER, was nicht nur subjektiv sondern auch objektiv eine Auffälligkeit darstellt. Die Bedeutsamkeit dieser Auffälligkeit erschließt sich unter Berücksichtigung der Analyse von ALEXANDERs Überzeugungen im Bereich der Genese des Wissens in Politik, da der sprachliche Fokus auf die Vermittlung von Wissen auf eine stark transmissive Überzeugung schließen lässt.

#### 4.4.5 LUISA

##### 4.4.5.1 Reflexion der Interview- und Praktikumssituation

LUISA ist in der Interviewsituation offen und aufgeschlossen. Sie berichtet, die Atmosphäre an der Schule sei eher „mangelhaft“ (Luisa T3, 2) und die Praktikant\_innen nicht gut in den Lehrkörper eingebunden gewesen. Auch die Rollenverteilung mit der ihr zugewiesenen Mentorin stellt ein problematisches Verhältnis dar.

Und herausfinden konnte ich blöderweise, [...] meine Mentorin die halt dann auch normalerweise WUK unterrichtet ist keine ausgebildete Politiklehrerin gewesen. Was dazu geführt hat, dass teilweise bei uns gleich so ein Rollenwechsel stattgefunden hat. Also ich habe ihr gezeigt, was teilweise in der Politikdidaktik gemacht wird und von den meisten Sachen hatte sie noch nie etwas gehört (Luisa T3, 10).

Entsprechend *kritisch* betrachtet LUISA die von der Mentorin angebotene Unterstützung.

Das, [...] wo ich eine Rückmeldung bekommen habe, das waren dann sage ich mal so allgemein erziehungswissenschaftliche Dinge oder Aspekte. Wo die auch durchaus ganz spannend und konstruktiv waren, aber also ich sage mal so fachdidaktisches Feedback habe ich von ihr gar nicht bekommen. Und ansonsten war ich auch total frei in dem, was ich mache (Luisa T3, 30).

LUISA unterrichtet in der so genannten Lernwerkstatt WUK. Die Lernwerkstatt ist eine Unterrichtsform für diejenigen Schüler\_innen der siebten Klassen, die keine zweite Fremdsprache erlernen. So findet der Unterricht im Rahmen der Lernwerkstatt mit Schüler\_innen aus drei siebten Klassen statt. LUISA stellt die Zusammensetzung dieser Lernwerkstatt etwas drastischer dar.

[...] das waren eigentlich Personen, die das [Erlernen einer zweiten Fremdsprache] halt nicht/ kognitiv nicht auf die Reihe gekriegt haben. Und vom/ also ich glaube, das waren zwei Drittel, wenn nicht sogar noch mehr, möglicherweise auch drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler in dieser Lernwerkstatt waren auch Inklusionskinder. Also die hatten jetzt in der Regel so eine Lern-, Schreib-, also so eine Lese-Schreibschwäche eher (Luisa T3, 14).

Aus diesen Faktoren ergibt sich eine sehr heterogene Gruppe ohne Zusammengehörigkeitsgefühl, was LUISA in ihrem Unterricht sehr prägt. LUISA beobachtet in der Hospitation, dass die Lehrerin ohne roten Faden und mit Fokus auf Arbeitsblätter und frontal vorgetragenen Fakten unterrichtete (Luisa T3, 36). LUISA wird gebeten, eine Unterrichtseinheit zum Thema Russland zu übernehmen. Sie erlebt eine

sehr lebhafte Lerngruppe, die LUISAs Grenzen austestete und sie provozierte. „Also die saßen dann ganz hinten in ihren Ecken und haben sich da teilweise Zöpfe geflochten, mit irgendwelchen Sachen da rumgeschmissen, mit Stühlen teilweise eben auch“ (Luisa T3, 78).

#### 4.4.5.2 Ergebnisse

LUISAs Überzeugungen bleiben zwischen T1 und T3 relativ stabil, bewegen sich nur in der Kategorie *Politikdidaktische Kompetenzmuster* von sehr sophistiziert zu sophistiziert. Die anderen Kategorien bleiben auf einem sophistizierten Wert oder sind zu T3 sophistizierter als zu T1. Für die Darstellung der Analyse von LUISAs Überzeugungen werden die Analyseeinheiten *C: Prinzipien des Politikunterrichts*, *D: Strategien der Unterrichtskonzeption* und *G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* ausgewählt. Diese Auswahl wurde auf Grundlage der besonderen Umstände der Lernwerkstatt und LUISAs damit einhergehenden Erfahrungen getroffen.

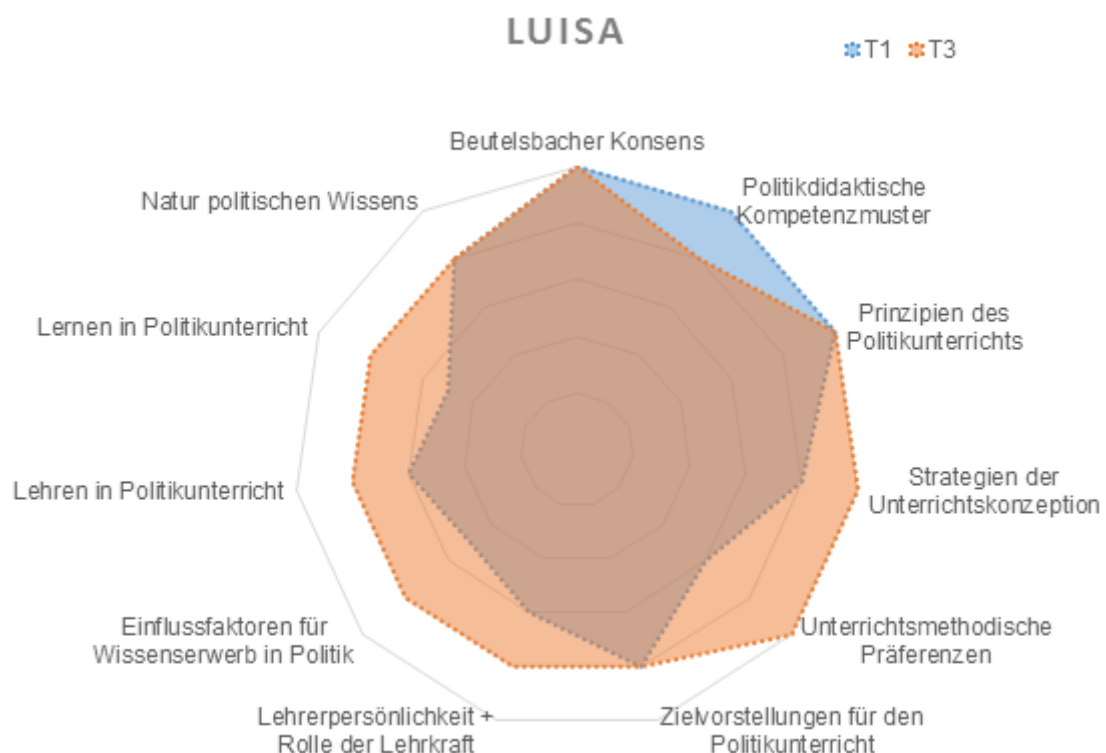


Abbildung 25: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Luisa

*C: Prinzipien des Politikunterrichts – T1*

Vor Beginn des Praxissemesters äußert LUISA sehr sophistische Überzeugungen zu den *Prinzipien des Politikunterrichts*, die durch die Merkmale *komplex/konstruktivistisch*, *kritisch* und *pragmatisch/realistisch* gekennzeichnet sind. Bemerkenswert ist die Konsolidierung dieser Überzeugungen zwischen T1 und T3 deshalb, da LUISAs Unterrichtserfahrung ein ihren Überzeugungen entsprechendes Handeln sehr erschweren. Dennoch bemüht sie sich, ihre Überzeugungen mit den realen Bedingungen in ihrem Unterricht in Einklang zu bringen und bestätigt ihre zuvor geäußerten Überzeugungen.

LUISAs Überzeugungen in dieser Kategorie charakterisieren sich primär dadurch, dass LUISA die Prinzipien, die in den fachdidaktischen Seminaren thematisiert werden, stets im jeweiligen Kontext der Unterrichtseinheit und Klassenzusammensetzung einbringen möchte. Es ist ihr wichtig, dass sie sich „speziell politikdidaktische Zugänge vorher klar macht und das je nach Thema dann eben auch abwägt, was da vielleicht sinnvoll erscheint und dann eben auch diese Zugänge wählt für den Unterricht“ (Luisa T1, 18). LUISA betont, dass sie sich mithilfe der Prinzipien einem Themenbereich nähern möchte (Luisa T1, 16). Sie sieht folglich die Einbindung politikdidaktischer Prinzipien im Zusammenhang der von ihr formulierten Unterrichtsziele und begreift sie nicht als Selbstzweck. Sie plant ihren Politikunterricht „gerne auch handlungs- und produktionsorientiert“ (Luisa T1, 103). Dabei betont LUISA die Prozesshaftigkeit der Politik, die Möglichkeit, die Schüler\_innen so ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen und reale politische Umstände in den Unterricht einzubeziehen. So offenbart LUISA hier eine *komplex/konstruktivistische* und gleichzeitig *pragmatisch/realistische* Überzeugung.

Also das fände ich glaube ich gerade so im Bereich von politischen Debatten und also diesen Prozesse wenn man jetzt diese Dimension nimmt finde ich das glaube ich ganz gut, wenn die Schülerinnen selber auch ausprobieren, wie das so ist. Vielleicht Dinge nachspielen, um da erst mal rein zu kommen. Das finde ich glaube ich ganz wichtig und nichtsdestotrotz finde ich es genauso wichtig, dass man sich die Sachen wirklich auch real anschaut also [...] vielleicht mal irgendwie jetzt hier in Bremen die Bürgerschaft besucht, mal guckt, wie sieht denn Politik wirklich aus, abseits vom Schulbuch. Ich glaube, das kann die Vorstellungen schon noch mal immer sehr beeinflussen (Luisa T1, 103).

LUISA fokussiert sich in ihren Überlegungen zu den *Prinzipien des Politikunterrichts* folglich stark auf die Bedürfnisse der Schüler\_innen, was ihre *konstruktivistische* Überzeugung unterstreicht. So sieht sie auch das Prinzip der Schülerorientierung als Grundlage für ihre Themenauswahl an, denn sie glaubt,

was gute Themen sind, das ist halt immer so eine Frage aber ich glaube, dass ein Kriterium sein müsste, dass Themen auch im irgendwie im Interesse der Schülerinnen und Schüler ausgesucht werden, dass sie damit irgendwie was anfangen können. Und ich glaube, wenn das irgendwie so eine Alltagserfahrung vielleicht auch schon an irgendwie an diese Themen andockt, dass dann die Chance, einen Sachverhalt zu verstehen, auch wesentlich einfacher macht (Luisa T1, 26).

LUISA kann hierfür auch komplexe Beispiele anführen, was die Tiefe ihrer Überzeugung nahelegt.

Beispielsweise, wenn [...] gerade ein Thema medial sehr präsent ist. Dann finde ich ist das schon eine Art Alltagserfahrung [...] aber ja auch bestimmte Geschehnisse innerhalb der Klasse, wie Sozialverhalten, Thema Mobbing oder so, das kann man ja auch sozialwissenschaftlich so ein bisschen aufbereiten und in einen übergeordneten Kontext dann stellen oder so. Also aus diesen ja Problemen, Erfahrungen, Situationen des Alltags, ich denke, das ist schon sinnvoll, wenn man dann wenigstens so einen Anknüpfungspunkt hat (Luisa T1, 28).

*Kritisch* bemerkt LUISA jedoch, dass die Verwirklichung des Prinzips der Schülerorientierung über eine Orientierung an der aktuellen Lebenswelt der Schüler\_innen im Kontext des Lehrplanes zu verstehen ist, man sich aber in dessen Rahmen entsprechende Möglichkeiten schaffen könne. „Vielleicht auch wenn man trotzdem natürlich an den Lehrplan dann jeweils gebunden ist, aber vielleicht kann man ja trotzdem da so Bezüge herstellen“ (Luisa T1, 28). Den Mehrwert in einer derartigen Schülerorientierung sieht LUISA in dem damit evozierten Motivationszuwachs seitens der Schüler\_innen (Luisa T1, 103).

### *C: Prinzipien des Politikunterrichts – T3*

Auch nach dem Praxissemester sind LUISAs Überzeugungen als sehr sophisticated einzuschätzen. Geprägt durch ihre Unterrichtserfahrungen fokussiert sie jedoch auf ein spezielles Prinzip und verknüpft dieses eng mit einer konkreten politikdidaktischen Kompetenz. So gestaltete LUISA ihre Unterrichtseinheit immer mit Blick auf das Prinzip der Konfliktorientierung und in Anhängigkeit der Kompetenz der politischen Urteilsbildung. Dabei lässt sich LUISA von der konstruktiven Kritik ihrer Kommiliton\_innen und den Dozenten der politikdidaktischen Begleitveranstaltung beeinflussen und trifft so eine reflektierte Entscheidung für ihren Unterricht.

[...] danach bin ich zum Entschluss gekommen, dass eine Konfliktanalyse eigentlich viel besser passen würde, weil das eigentlich gar kein Problem gab. Sondern das wäre letztlich irgendwie so ein bisschen konstruiert gewesen. Und da ich halt in den



politikdidaktischen Veranstaltungen auch schon generell im Studium auch im Bachelor in diese ja, diese Analysen kennen gelernt hatte, hatte ich das im Hinterkopf und hatte dann überlegt, dass ich eben diese Strukturierung da gut mit reinbringen kann. Genau. Und das habe ich dann auch gemacht (Luisa T3, 46).

In ihren Überlegungen folgt LUISA *pragmatisch* den Gegebenheiten ihrer Schülergruppe und wägt *kritisch* die Möglichkeiten ab. In dieser speziell zusammengesetzten Lerngruppe im Rahmen der Lernwerkstatt sieht LUISA nicht die Möglichkeit, eine Konfliktanalyse in allen Details umzusetzen. Sie wird so für die verschiedenen Einflussfaktoren auf eine solche Planungsentscheidung aufmerksam und entwickelt so nach eigener Aussage ein Bewusstsein für die verschiedenen Rahmenbedingungen (Luisa T3, 90).

Für eine solche Konfliktanalyse muss ich ganz ehrlich sagen, habe ich den Rahmen da in der Lernwerkstatt nicht gesehen. [...] Und mit dem Hintergrund, dass die Schülerinnen und Schüler diese Konfliktanalyse auch noch gar nicht kennen, habe ich mich dann dafür entschieden, einen Konflikt zu nehmen, der/ den sie halt sich selber aus einem Text erarbeiten können, der aber sage ich mal so eine Art einfacheren Beispielcharakter mit sich trägt (Luisa T3, 58).

LUISA macht die Erfahrung, dass sie mit dieser etwas reduzierten Variante der Konfliktanalyse dennoch die Schüler\_innen mit dem Prinzip der Konfliktorientierung erreichen kann (Luisa T3, 88). Sie bewertet ihre Umsetzung der Konfliktorientierung und damit auch den so evozierten Mehrwert für die Schüler\_innen jedoch *kritisch*.

Was zeitlich leider überhaupt nicht mehr reingekommen ist, was ich auch schade fand, das war zum Beispiel eben diese Generalisierung dann. Also so dieser Konflikt der passiert jetzt nicht nur dort in Russland, sondern den gibt es auch überall. Das hatten wir zwar ganz kurz angeschnitten aber das hätte viel mehr noch vertieft werden müssen um, ich sag mal so eine verständnisvolle Wirkung auch auf die eigene Welt zu erzielen (Luisa T3, 58).

LUISAs sophistische Überzeugung zu den *Prinzipien des Politikunterrichts* wird auch durch ihr *komplexes* Verständnis des Prinzips der Konfliktorientierung deutlich. So wägt sie die verschiedenen Interdependenzen dieses Prinzips ab. Sie bedenkt den Mehrwert für die Schüler\_innen, bezieht methodische Überlegungen, die historische und die aktuelle Dimension des jeweiligen Konflikts mit ein und thematisiert außerdem die darin inhärenten verschiedenen Perspektiven. Sind diese Kriterien erfüllt, so bewertet LUISA einen derartig geplanten Unterricht als guten Politikunterricht.

Und außerdem sollte es um ja Probleme oder Konflikte gehen oder Themen, die durchaus eine ich sage mal, so eine historische Allgemeingültigkeit haben, also die

immer mal wieder auftreten und aber mit einem aktuellen Bezug versehen sind. So dass sie irgendwie greifbar gemacht werden aber ich sage mal nie jetzt eindeutig gelöst werden konnten oder können. Genau, und wenn es solche Gegenstände gibt und eben aber auch die Möglichkeit, sie von verschiedenen Perspektiven zu sehen, dann finde ich diesen Politikunterricht auch schon gut (Luisa T3, 96).

#### *D: Strategien der Unterrichtskonzeption – T1*

Auch in LUISAs Überzeugungen zu den *Strategien der Unterrichtskonzeption* wird ihre Orientierung an den Schüler\_innen deutlich, denn „was natürlich in Bremen sehr wichtig ist, dass man auch Möglichkeiten von einer ja Binnendifferenzierung mitbedenkt. Das ist glaube ich auch nicht unwichtig“ (Luisa T1, 36). *Pragmatisch* und mit einem *kritischen* Blick auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler\_innen überlegt sie:

Also man kann ja irgendwie unterstützend Leseangebote machen, im Sinne von man stellt auf einen Tisch Lexika der Politikwissenschaft und dann kann man da irgendwie vielleicht Definitionen nachschlagen, wenn man die wieder vergessen hat oder man stellt Zusatzaufgaben für die Leute, die schneller sind oder man bietet unterschiedliche Medien an, also wenn zum Beispiel Lesen zu anstrengend für noch nicht geübte Personen ist, dann kann man ja vielleicht auch vertonte Aufnahmen anbieten. Also [...] man muss halt schauen, wie das so in der Klasse passt und auch vielleicht zum Thema (Luisa T1, 38).

Dabei sei es „auch wichtig, dass sich das vielleicht so ein bisschen an die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler anknüpft, das Thema“ (Luisa T1, 36). LUISAs Überzeugung nach muss guter Politikunterricht also an den Schüler\_innen und deren individuellem Leistungsvermögen ausgerichtet werden. Eine weitere Strategie, die zu erfolgreichem Politikunterricht beiträgt, ist LUISA zufolge, die Abläufe im Unterricht transparent zu gestalten. „Ich denke genau, Nachvollziehbarkeit ist wichtig“ (Luisa T1, 36).

#### *D: Strategien der Unterrichtskonzeption – T3*

LUISAs Überzeugungen werden durch das Praxissemester insofern beeinflusst, als dass aus der Erfahrung heraus, bei den Schüler\_innen Interesse für den Unterricht wecken zu müssen, eine *konstruktivistischere* Überzeugung zu erkennen ist als zuvor. Auch nach dem Praxissemester stellt die Orientierung an tagesaktuellen Themen für LUISA eine sinnvolle *Strategie der Unterrichtskonzeption* dar. „Also ich habe mir das Thema angeschaut. Russland. Und habe mir dann überlegt, was könnte aktuell spannend sein. Da fällt natürlich sofort der Ukraine-Konflikt ein“ (Luisa T3, 58). Diese tagesaktuellen politischen Ereignisse

sollten eigentlich eine große Rolle spielen finde ich. Weil es ganz oft im Interesse der Schüler und Schülerinnen auch ist, diese tagesaktuellen Themen zu besprechen. Aus dieser banalen Erkenntnis würde ich sagen, dass das total wichtig ist, dass diese tagesaktuellen Themen auch eine Rolle im Unterricht spielen. Man muss ja nicht auf dieser Ebene bleiben sondern man kann sie ja eben durchaus mit verschiedenen Methoden oder politikdidaktischen Zielen, Kompetenzen verbinden. Aber ich denke schon dass das nicht unwichtig ist, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler eine große Rolle spielt und das kriegen sie einfach auch mit durch die tagesaktuelle Presse et cetera und Medien. Genau (Luisa T3, 152).

Nach LUISAs Überzeugung bieten die tagesaktuellen Ereignisse mehr als nur einen alltagsbezogenen Start in die Unterrichtsstunde. Sie sieht hierin die Möglichkeit, das Interesse der Schüler\_innen längerfristig zu schüren und von den jeweils aktuellen Ereignissen ausgehend Methoden, Ziele und Kompetenzen umzusetzen bzw. zu fördern. Wie schon zu T1 ist LUISA in ihren Überlegungen zu den *Strategien der Unterrichtskonzeption* sehr *kritisch*, in T3 jedoch in einem ausgeprägten Maße auch selbstreflexiv. Ihre Unterrichtsplanung orientiert LUISA an den Möglichkeiten der Schüler\_innen und versucht zu Beginn ihrer Unterrichtseinheit herauszufinden, wie weit die Schüler\_innen „eigentlich gerade sind bei dem Thema Russland, was sie überhaupt damit verbinden und was sie vielleicht auch interessiert“ (Luisa T3, 60). Selbstreflexiv überlegt sie in diesem Kontext auch, dass

wenn ich merke, da kommt irgendwas nicht an, kommt irgendwas nicht rüber, dann würde ich dann natürlich auch mal schauen, liegt das möglicherweise auch an mir, muss ich da irgendwas ändern, habe ich da irgendwas übersehen? (Luisa T3, 74).

Das Interesse der Schüler\_innen stellt für LUISA auch über die Verknüpfung mit tagesaktuellen Themen eine zentrale *Strategie der Unterrichtskonzeption* dar.

Also so nach dem Motto, was ist euch denn wichtig, wie wollt ihr, wie Gesellschaft aussieht. Also durchaus kann man ja dieses Interesse auch nutzen um den Ball sozusagen wieder zurückzugeben. Und ich denke, dass das eine relativ elegante Lösung sein kann (Luisa T3, 138).

Aus ihrer Erfahrung in den Hospitationen zieht LUISA darüber hinaus auch die Erkenntnis, dass eine nachvollziehbare Unterrichtskonzeption für einen sinnvoll strukturierten Unterricht nötig ist.

Ja, also das war teilweise eben auch so, dass die Schülerinnen und Schüler [...] nicht genau wussten, was sie eigentlich machen sollten. Also ihnen hat der rote Faden gefehlt. Mir teilweise beim Hospitieren auch. Das hat damit schon angefangen, dass die

Lehrkraft nicht gesagt hat, was sie eigentlich heute machen wollte, geschweige denn irgendwie vielleicht ein Lernziel [...] ganz transparent formuliert. Es war kein Ablauf an der Tafel, es war wirklich sehr/ das hatte so einen sehr willkürlichen Hintergrund alles. Sie hat auch innerhalb des Unterrichts dann einfach mal das Thema gewechselt und man wusste nicht genau, wieso (Luisa T3, 40).

#### *G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht – T1*

LUISAs Überzeugungen zu *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* weisen nach der skalierenden Strukturierung den niedrigsten Wert auf und sind sowohl zu T1 als auch zu T3 als eher sophistiziert zu beschreiben. LUISA empfindet die Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht im Sinne einer transmissiven Überzeugung als „Naja, also eine schon halt eine vermittelnde Rolle“ (Luisa T1, 14). Allerdings stellt diese transmissive Überzeugung nicht den gesamten Umfang von LUISAs Überzeugung in dieser Analyseinheit dar. So zeigt sie auch eine *konstruktivistische* Überzeugung und schränkt damit die transmissive Aussage, man müsse als Lehrkraft Inhalte vermitteln, ein. „Das hat eben einerseits mit den Themen zu tun aber auch andererseits mit der Art und Weise, wie man sich selber präsentiert. Als Lehrkraft aber auch man muss ja nicht unbedingt immer im Mittelpunkt stehen“ (Luisa T1, 36).

Außerdem bedenkt sie *kritisch* bezüglich der eher transmissiven Unterrichtsform des Frontalunterrichts, „es gibt sehr guten Frontalunterricht, aber man muss es eben können. Und das ist das Problem. Also es ist total von der Lehrerrolle dann abhängig, was sehr problematisch ist“ (Luisa T1, 109).

LUISAs Überzeugungen zu *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* sind folglich nicht ausschließlich transmissiv, weisen aber entsprechende Elemente auf und sind daher als eher sophistiziert zu beschreiben.

#### *G: Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht – T3*

Nach dem Praxissemester sind bezüglich der Analyseinheit *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* bei LUISA die Erfahrungen in der Lerngruppe sehr präsent. Hier wird deutlich, wie sich LUISA den Umständen und Zwängen ihrer Rolle als Praktikantin in der speziellen Lerngruppe beugen muss und sich teilweise gezwungen sieht, auch entgegen ihrer eigentlich verinnerlichten Überzeugung handeln zu müssen.

LUISAs Überzeugung nach möchte sie die Schüler\_innen zunächst kennen lernen und nicht mit ihrem Auftreten überfordern. Ihre Überzeugung lässt sich als *pragmatisch/realistisch* sowie *kritisch* beurteilen, da LUISA bezüglich ihres Auftretens reflektiert:

Also ich habe das auch [...] schon reflektiert und dachte mir auch, dass ich das [strenger sein, Anm. d. Verf.] durchaus an einigen Stellen hätte sein können, allerdings war das ja die erste Doppelstunde und da hatte ich mir auch vorgenommen erst mal die Schülerinnen und Schüler kennen zu lernen und wollte da jetzt noch nicht so, bäm hier bin ich. Vor allem, wenn ich jetzt sowieso nur fünf Doppelstunden unterrichte, [...] bin ich das jetzt einfach von vorneherein nicht so angegangen, dass ich sofort irgendwelche Grenzen sehr sichtbar ziehen wollte. Und ja, habe das aber deshalb sowieso in den nächsten Doppelstunden auch etwas strenger handhaben müssen (Luisa T3, 34).

LUISA agiert also in ihrer ersten Stunde entsprechend ihrer Überzeugung, muss dann aber im Laufe der Unterrichtseinheit strenger und dominanter sein, als sie es sich eigentlich vorgenommen hatte. Entsprechend *kritisch* und *routiniert* berichtet LUISA von ihrem ersten Einsatz als einzige Lehrerin in der Lerngruppe.

Also dadurch war ich dann schon in dem Moment als einzige Lehrkraft in der Klasse und habe dadurch die Rolle auch als sehr dominant auch empfunden. Also die haben gleich natürlich auch versucht da meine Grenzen zu testen. Und die habe ich dann aber eben auch dann irgendwann gezeigt. Was schon sehr anstrengend war. Also es war jetzt nicht irgendwie, dass sie es mir leicht gemacht hätten. Aber durchaus lehrreich (Luisa T3, 76).

Auch in anderen Unterrichtsstunden findet sich LUISA in einer Rolle wieder, die ihrer eigentlichen Überzeugung widerspricht. Sie reflektiert sich in dieser Situation jedoch *kritisch*. So empfand sie sich selbst

in der [...] Film-Doppelstunde schon in einer sehr autoritären Rolle, die ich eigentlich so vorher nicht unbedingt hätte einnehmen wollen aber es ist da dann irgendwie dann dazu gekommen. Und das war sehr so, ja ich habe ja erzählt, repressiv eigentlich wahrgenommen. So dieses, du nimmst jetzt den Besen aus der Hand und so, jetzt wird das Arbeitsblatt bewertet und das war schon so, ja dass das halt irgendwie so ein bisschen diese Angst, dass das halt völlig so im Chaos versinkt in dieser Doppelstunde, aber ja (Luisa T3, 84).

Sie zieht bezüglich ihrer sehr strengen Haltung als Reaktion auf sehr chaotische Umstände das Fazit: „Also das klappte, aber das ist jetzt nicht unbedingt meine Idealvorstellung von Politikunterricht“ (Luisa T3, 84) und begründet diese *kritische* Einschätzung wie folgt.

Weil ich nicht dieses ja, Drohpotenzial die ganze Zeit in der Luft haben will. Das finde ich schade, wenn das Schule ist. Also diese Funktion von einer ja drohenden, autoritären Lehrkraft. Ich meine, dass das hin und wieder mal nötig ist und notwendig, das hat irgendwie Schule ja auch an sich. Also es ist natürlich kein gleiches Verhältnis.

Dessen bin ich mir auch bewusst. Also die müssen zur Schule, es gibt ja die Schulpflicht. Ich muss da nicht hin, damit fängt es ja schon an. Aber dass Unterricht nur mit diesen Mitteln funktioniert, das fänd' ich dann unglücklich eben (Luisa T3, 86).

So zeigt LUISA eine sehr *realistische* Überzeugung und reflektiert *kritisch* ihr eigenes Verhalten. Ihre Wahrnehmung, dass eine autoritäre Haltung manchmal nötig sei, ist wiederum als transmissiv einzuschätzen, ist aber durch LUISAs Erfahrung in der besonderen Lerngruppe zu begründen.

#### 4.4.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Obwohl die Bedingungen im Rahmen der Lernwerkstatt ungewöhnlich waren, hat LUISA versucht, das Prinzip der Konfliktorientierung weiter zu verfolgen. Sie konsolidiert ihre zu T1 formulierten Überzeugungen und kann trotz der widrigen Umstände an ihnen festhalten. Dabei rekurriert sie nicht nur auf ihre vorherigen Überzeugungen, sondern konnte sie auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten und unter Berücksichtigung der individuellen Einschränkungen in ihrer Unterrichtseinheit umsetzen. LUISAs sehr sophistizierten Überzeugungen scheinen also sogar gegenüber einer Krise wie den erlebten Umständen in ihrer Lerngruppe resistent zu sein.

LUISAs Überzeugungen zu den *Strategien der Unterrichtskonzeption* sind zu T3 deutlich *konstruktivistischer* als zu T1. So stellt LUISA explizit einen Zusammenhang zwischen der Strategie, tagesaktuelle Ereignisse als verbindendes Element mit der Lebensrealität der Schüler\_innen einzusetzen und dem nötigen längerfristigen Interesse der Schüler\_innen her. LUISA verharnt nicht mehr auf einer theoretischen Lebensweltorientierung, sondern kann nun auch den so evozierten Mehrwert für die Schüler erkennen.

Besonders da die Lerngruppe, in der LUISA ihre Unterrichtseinheit absolvierte, so heterogen und durch die Kombination von Schüler\_innen aus drei Klassen auch sehr konfliktbereit war, stellt die Analyse von LUISAs Überzeugungen zur *Lehrerpersönlichkeit und Rolle der Lehrkraft in Politikunterricht* eine interessante Kategorie dar. So sah sich LUISA gezwungen, entgegen ihrer Überzeugung eine dominante und sanktionierende Rolle einnehmen zu müssen. In der Reflexion setzte sie sich *kritisch* mit ihren Entscheidungen auseinander, setzte sie in ein Verhältnis mit der ihr entgegengebrachten Situation und zog daraus die Überzeugung, dass ihr Handeln zwar in der Situation gerechtfertigt war, aber nicht ihrer Vorstellung von guter Unterrichtsführung entspreche.

## 5 Zusammenfassende Diskussion und Fazit

Die Darstellung der Ergebnisse der zwei, respektive fünf Erhebungsphasen bei elf Studienteilnehmer\_innen zeigt einerseits, dass alle Überzeugungen in ihrer Einzelbetrachtung die Persönlichkeit, die Bildungsbiografie und die individuelle Praxiserfahrung der einzelnen Studierenden widerspiegeln. Die erhobenen Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik sowie die epistemologischen Überzeugungen zu Politik sind hoch individuell. Andererseits werden latente Muster erkennbar, die erstens Aufschluss auf möglicherweise verbreiterte Überzeugungen und zweitens Implikationen für die Lehrbildung im Fach Politik zulassen. Im Folgenden werden vor dem Hintergrund der durch die Studienergebnisse gewonnenen Erkenntnisse die eingangs formulierten und handlungsleitenden Forschungsfragen beantwortet.

### 5.1 Fazit: Rückblick auf die Forschungsfragen

Die in Abschnitt 4 an exemplarischen Beispielen dargestellten Ergebnisse ermöglichen die Beantwortung aller drei eingangs formulierten Forschungsfragen, wobei die Logik des Vorgehens jeweils eine integrierte Beantwortung der Forschungsfragen auf individueller Fallebene erforderte. Um nun noch einmal etwas allgemeinere Erkenntnisse der jeweiligen Fragen hervorzuheben, werden in dem folgenden Abschnitt die Forschungsfragen einzeln und unter der Hinzunahme ausgewählter exemplarischer Beispiele beantwortet.

#### 5.1.1 Forschungsfrage I

**Welche Überzeugungen in Bezug auf das Lehren und Lernen von Politik sowie in Bezug auf epistemologische Überzeugungen werden durch die Studierenden artikuliert?**

Die erste der drei Forschungsfragen wird im Kern mit den in Abschnitt 4 durchgeführten Einzelfallanalysen beantwortet. Die Ergebnisse geben Aufschluss über die Vielfältigkeit der zum Ausdruck gebrachten Überzeugungen und ihren jeweiligen Kontext. Die elf an der Studie teilnehmenden Studierenden artikulieren dabei sowohl inhaltlich als auch in der Dimensionalität sehr unterschiedliche Überzeugungen. Im Durchschnitt fällt jedoch auf, dass sich die Überzeugungen der Studierenden auf einem relativ stabilen Niveau im Bereich der sophistizierten Überzeugungen halten.



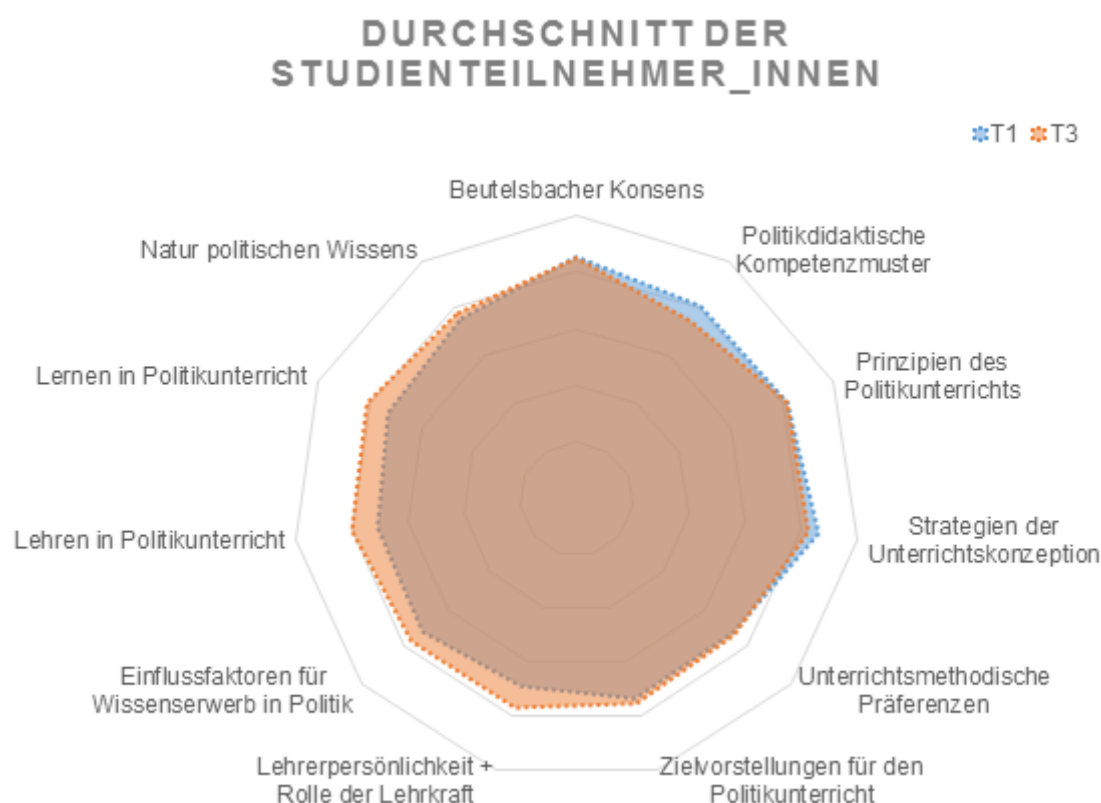


Abbildung 26: Durchschnitt der Überzeugungen aller Studienteilnehmer\_innen

Sowohl zu T1 als auch zu T3 werden naive Überzeugungen (Skalenwert 1) genauso wie sehr sophistische Überzeugungen (Skalenwert 5) zum Ausdruck gebracht. Wie in der Einzelfallanalyse deutlich wird, unterscheiden sich die Überzeugungen der Studienteilnehmer\_innen in hohem Maße und sind stets auf einer individuellen Ebene zu betrachten. Trotz der kleinen Kohorte, die in ihrer Gesamtheit an dieser Studie teilnahm (N=11) und vergleichbare theoretische Voraussetzungen aus den politikdidaktischen Seminaren vorwies, sind signifikante Unterschiede in den Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Politik und den epistemologischen Überzeugungen in Politik zu erkennen. Dieser Befund soll durch die folgenden Beispiele exemplarisch dargestellt werden. Hierfür werden jeweils exemplarische Aussagen zweier Studienteilnehmer\_innen gegenübergestellt, die einen größtmöglichen Unterschied darstellen, um die Vielfältigkeit der jeweiligen Überzeugungen zu verdeutlichen.

Bezüglich ihrer Überzeugungen zur Analyseeinheit A: *Beutelsbacher Konsens* weist HANNAH, wie unter Abschnitt 4.4.4.2 ausführlich expliziert, die naivste Überzeugung im Vergleich mit den anderen Studierenden auf. Auf die Frage, inwiefern sie denkt, dass ihre

eigene politische Überzeugung Einfluss auf ihren Unterricht haben wird, antwortet HANNAH:

Gar nicht. Gar nicht! Also überhaupt nicht, weil das darf man ja allgemein nicht, also da gibt es ja diese gewissen Gesetze oder Regelungen. Ich weiß es, also man darf ja nichts/ das ist doch so, dass das verboten ist? (Hannah T1, 128).

Sie offenbart eine große Unsicherheit bezüglich der Verbindlichkeit des *Beutelsbacher Konsenses* und zeigt durch ihre Aussage eine Überzeugung, die die Merkmale *einfach/ grundlagenorientiert/transmissiv* erfüllt und so als eher naiv einzuschätzen ist. Dem gegenüber drückt z.B. LUISA eine sehr sophistische Überzeugung aus.

Ich glaube schon, dass jede Person von ihren eigenen Erfahrungen, Meinungen et cetera beeinflusst ist und das kann man nicht ausstellen. Das finde ich schon auch wichtig, ja dass man das weiß vor allem und dass man nicht so tut, als wäre das nicht so aber dieses Bewusstsein [...], das ist glaube ich auch schon der wichtigste Schritt. Dass man eben immer achtsam ist und schaut ‚ah ok, das ist jetzt mein Kriterium und daran muss ich mich halten, nicht jetzt meine eigene Meinung‘ und so (Luisa T1, 52).

Beide Studienteilnehmerinnen können auf die gleichen fachdidaktischen Seminare, also eine sehr vergleichbare theoretische politikdidaktische Ausbildung zurückblicken. Dennoch unterscheiden sich ihre Überzeugungen hier elementar. Insbesondere in der Analyseeinheit A: *Beutelsbacher Konsens* ist jedoch zu beobachten, dass hier sophistische Überzeugungen bei den Studierenden überwiegen, sechs von ihnen haben gar sehr sophistische Überzeugungen zu T1. Fünf dieser Studierenden konsolidieren ihre sehr sophistischen Überzeugungen zu T3, während MARIEs Überzeugungen zu T3 in dieser Kategorie auf einen niedrigeren, aber dennoch sophistischen, Wert sinken. Ausgleichend äußert EMMA zu T1 eher sophistische Überzeugungen, die sich zu T3 auf sehr sophistische Überzeugungen steigern.

Die Erkenntnis, dass sich die Überzeugungen trotz vergleichbarer oder ähnlicher Vorerfahrungen stark unterscheiden, trifft auch auf alle anderen Analyseeinheiten zu. So äußert MARIE zu der Analyseeinheit D: *Strategien der Unterrichtskonzeption* sehr sophistische Überzeugungen.

Also ich glaube, sie [tagesaktuelle Themen, Anm. d. Verf.] sollten eine einigermaßen große Rolle spielen und eben als Beispiel dienen um die Grundkonflikte der Gesellschaft sozusagen darzustellen. Also ich finde schon wichtig, einen Bezug zur Aktualität herzustellen weil es bringt nichts, mit Schülern Dinge zu diskutieren die 2001 passiert sind oder 2002. [...] Dann ist das glaube ich deutlich interessanter auch für die Schülerinnen, weil sie davon vielleicht betroffen sind und darüber sozusagen Zugang zu

schaffen zu politischer Partizipation, Bürgerinitiativen und dieses Wissen können sie dann wiederum auf andere Probleme, die vielleicht in der Vergangenheit liegen oder auch noch kommen übertragen (Marie T1, 56).

Während MARIE die *komplexen* Einflüsse einer Einbindung tagesaktueller Ereignisse und *kritisch* deren *konstruktivistisches* Potenzial bedenkt, ist z.B. bei den Aussagen von ALEXANDER in dieser Analyseeinheit keine eindeutige Überzeugung zu identifizieren. Für ihn stellen sowohl „Zwang, weil sie vielleicht gute Noten haben wollen“ (Alexander T1, 64), sowie auch die Motivation der Schüler\_innen *Strategien der Unterrichtskonzeption* dar.

Und es geht darum, die jungen Menschen, die jüngeren Generationen dahingehend zu motivieren und dazu zu bringen, sich mit unterschiedlichsten Themen auseinanderzusetzen und sie auch sensibel dafür zu machen (Alexander T1, 4).

ALEXANDER vereint *transmissive* und *konstruktivistische* Elemente, äußert sich *pragmatisch*, aber auch *opportunistisch* und zeigt so, dass seine Überzeugung zu den *Strategien der Unterrichtskonzeption* weder als naiv noch als sophistiziert einzuschätzen ist.

Für die Analyseeinheit *E: Unterrichtsmethodische Präferenzen* werden die Überzeugungen von SOPHIE (sehr sophistiziert) und LUISA (eher sophistiziert) gegenübergestellt. SOPHIE sagt aus, sie möchte

wenn möglich auch viele Medien einsetzen also nicht immer nur dieses Texte sondern beispielsweise vielleicht auch mal eine Talkshow analysieren oder nachstellen oder Plakate anfertigen also wo Schülerinnen und Schüler eigen arbeiten können, das finde ich immer ganz wichtig im Unterricht (Sophie T1, 34).

Damit rekurriert sie auf *konstruktivistische* Lehrmethoden und betont die Eigenleistung der Schüler\_innen, bleibt dabei in einem *realistischen* Rahmen. In anderen Aussagen äußert sie zudem *kritisch* „das ist ja nicht Aufgabe da irgendwie da groß Vorträge zu halten und den Schülern eine Meinung aufzudrücken“ (ebd., 24), wodurch sie ihre *konstruktivistische* Überzeugung manifestiert. Auch LUISAs Überzeugungen sind als eher sophistiziert einzuschätzen, jedoch sind diese weniger elaboriert und beziehen sich auch auf naive Merkmale. So fokussiert sie in ihren Aussagen im Bereich der *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* stark auf Frontalunterricht.

Also so ein bisschen frontaler Unterricht, der ist ja sowieso immer dabei weil sonst könnte man ja auch keine Ansagen machen. Ich also ich würde das schon themenabhängig machen auch. Ich denke, dass das kein Fokus jetzt von mir ist aber

ich meine wenn es ja, wenn es sich thematisch irgendwie anbietet, dann würde ich das schon auch ausprobieren (Luisa T1, 113).

Dabei bleibt Frontalunterricht die einzige konkrete Nennung einer Sozialform, während LUISA den Unterricht zwar abwechslungsreich gestalten möchte, „aber nicht zu abwechslungsreich, also kein methodisch-didaktisches Feuerwerk. Das [...] kann auch sehr ermüdend und anstrengend sein“ (Luisa T1, 103). LUISAs Aussagen erfüllen die Kriterien *kritisch*, *pragmatisch/realistisch* und *einfach/grundlagenorientiert/transmissiv*.

Noch weniger sophistiziert sind die Überzeugungen von MARIE in dieser Kategorie einzuschätzen, denn sie empfindet es lediglich als „eine interessante Sache zu sagen ‚nicht ich suche einen Text raus, sondern die Schüler suchen die Texte so‘, das würde dann das ein bisschen aufbrechen“ (Marie T1, 64). MARIE möchte den Unterricht schüler\_innenorientiert gestalten, empfindet jedoch bereits obigen Vorschlag als legitimes Mittel um dieses Ziel zu erreichen, wodurch eine *einfache/transmissive* Überzeugung offengelegt wird.

An diesen Beispielen wird wiederum deutlich, dass obgleich die Studierenden in verschiedenen fachdidaktischen Seminaren eine Vielzahl methodischer Vorgehensweisen für den Politikunterricht kennengelernt und zum Teil bereits ausprobiert haben, diese primär theoretischen Kenntnisse bei den Überlegungen zu den *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* teilweise nicht präsent sind. So werden die tatsächlich tieferliegenden und durch die eigene Schulzeit und andere, hier nicht rekapitulierbare Einflüsse, erworbenen Überzeugungen deutlich erkennbar.

Ein weiteres exemplarisches Beispiel für die Spannweite der Überzeugungen bietet die Analyse der epistemologischen Überzeugungen in der Kategorie *J: Lernen in Politikunterricht*. So sind in dieser Analyseseinheit bei HANNAH die Überzeugungen als naiv einzuschätzen, bei EMMA können hingegen sehr sophistizierte Überzeugungen festgestellt werden. Damit zeigen diese beiden Studienteilnehmer\_innen die größtmöglichen Unterschiede innerhalb dieser Analyseseinheit auf.

HANNAH ist z.B. der *idealistischen* Überzeugung,

wenn man in der Schule so über aktuelle Themen spricht, dann gehen wir mal davon aus, alles sind sehr vorbildlich und die hören alle zu und verstehen alles, dann vermute ich auch, dass die dann auch ein Zugehörigkeitsgefühl [wahrnehmen] (Hannah T1, 98).

EMMA hingegen empfindet das *Lernen in Politikunterricht* gänzlich anders und argumentiert deutlich differenzierter. Sie ist unter anderem der Überzeugung,

dass man Wissen und Handlungsmotive einfach besser verinnerlicht, wenn man sie auch selber erarbeitet und anwendet. Deswegen glaube ich sollte Politikunterricht möglichst viel auch Eigenständigkeit der Schüler ermöglichen und den Austausch (Emma T1, 134).

EMMA unterstreicht ihre sehr sophistizierten Überzeugungen, indem sie feststellt: „letztendlich ist ja das Ziel, dass ich ja die Schüler dazu anrege, selber zu denken und zu agieren“ (Emma T1, 28).

Die hier exemplarisch gegenübergestellten Überzeugungen sind als symptomatisch für die erhobenen politikdidaktischen Überzeugungen anzusehen. Sie zeigen die Diversität der politikdidaktischen Überzeugungen auf und ergänzen die in Abschnitt 4 präsentierten Ergebnisse.

### 5.1.2 Forschungsfrage II

#### **Welchen Einfluss hat das Praxissemester auf die theoretisch geprägten und durch Vorerfahrungen entwickelten fachlichen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden des Faches Politik?**

In den in Abschnitt 4 geleisteten Einzelfallanalysen ist der individuelle Einfluss des Praxissemesters auf die Konsolidierung oder Veränderung der Überzeugungen zu erkennen. Die Studierenden reagieren auf die ihnen dargebotene Schulrealität jedoch sehr unterschiedlich. So bestimmt für SOPHIE das als frustrierend empfundene Unterrichtsthema ihr Praxiserleben auffällig negativ, was wiederum zu einer eher lethargischen Grundhaltung und naiveren Überzeugungen führt. HANNAH hingegen wird es durch das positive Erleben ihres Schulumfeldes ermöglicht, ihre große Unsicherheit abzulegen, was sich in der Folge auch in sophistizierteren Überzeugungen niederschlägt. Sind die individuellen Veränderungen in den Einzelfällen bereits unter Abschnitt 4 dargestellt worden, so soll hier ein allgemeinerer Überblick über die Veränderungen der politikdidaktischen Überzeugungen durch den Einfluss des Praxissemesters gegeben werden.

Bei allen Studienteilnehmer\_innen sind mindestens in drei Analyseeinheiten Veränderungen festzustellen. Die Veränderungen finden dabei sowohl in Richtung des naiven als auch in Richtung des sophistizierten Pols statt. Verändern sich die Überzeugungen nicht in ihrer Dimensionalität, sondern bleiben auf ihrem Wert von T1, so sind doch Veränderungen in der Ausdifferenzierung dieser Überzeugungen festzustellen. So werden die zuvor auf theoretischer Grundlage geäußerten Überzeugungen nun durch praktische Erfahrungen ergänzt und unterstützt. Bei drei der elf Studierenden können die

individuellen politikdidaktischen Überzeugungen insgesamt zu T3 als sophistizierter beschrieben werden, da bei diesen drei Studienteilnehmerinnen die Überzeugungen in keiner der Analyseeinheiten zu T3 naiver sind als zu T1.

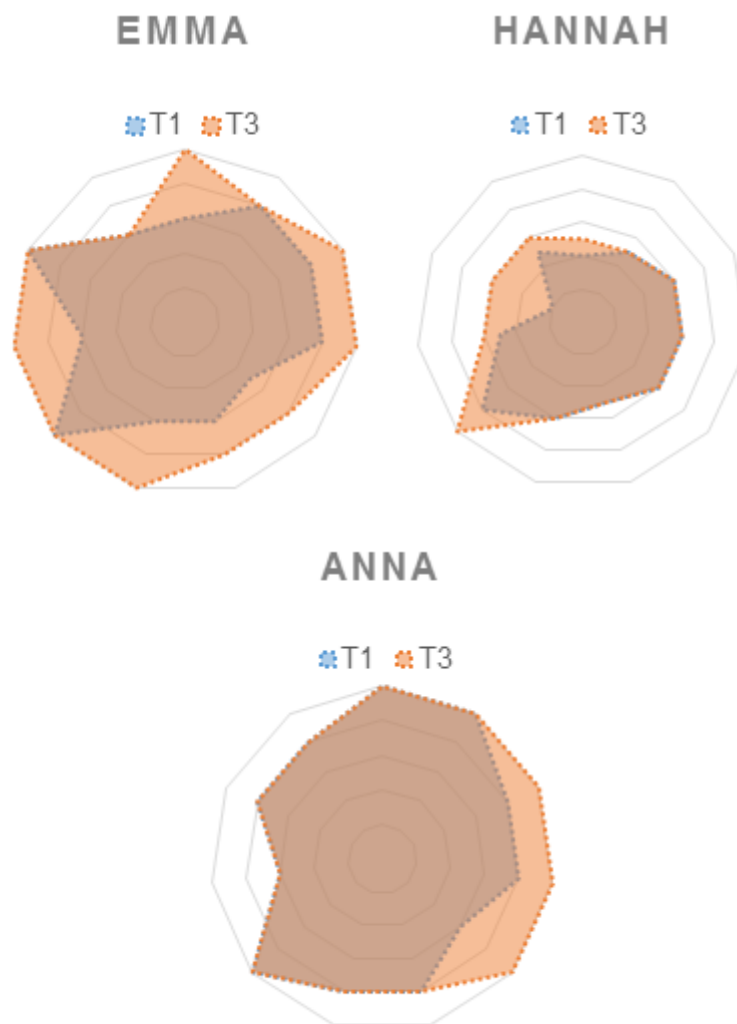


Abbildung 27: Überblick über die Entwicklung der Überzeugungen der Studienteilnehmerinnen, deren Überzeugungen zu T3 konsolidiert wurden oder sich **sophistizierter** darstellten als zu T1

Diese drei Studierenden erleben ihr Praxissemester insgesamt vorwiegend positiv. EMMA berichtet von der Atmosphäre an der Schule als „einsame Spitze“ (Emma T3, 2) und ergänzt, die Schule sei „total toll, also die haben uns super aufgenommen, die Ausbildungsleitung ist toll, die Mentoren hatten richtig Lust, uns zu betreuen“ (ebd., 4). Für HANNAH stellt das Praxissemester sogar ein Schlüsselerlebnis dar. Sie zieht nach Beendigung des Praxissemesters ein äußerst positives Resümee.

Und ich bin jetzt ziemlich glücklich, weil ich so viel gelernt habe, ich kann das einfach so beschreiben, dass ich einfach vor meinem Praxissemester blind war und an der Schule habe ich irgendwie meine Augen geöffnet (Hannah T3).

Für ANNA stellt das Praxissemester eine wichtige Phase für ihre Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf dar. Sie empfindet die Zusammenarbeit mit den Schüler\_innen als erfüllend (Anna T3, 62), fragt sich aber auch, ob sie „wirklich Teil dieses Systems sein“ (ebd., 198) möchte. Durch die positive Erfahrung mit ihren Schüler\_innen entscheidet sich ANNA, die Lehramtsoption noch nicht kategorisch auszuschließen.

Bei zwei Studienteilnehmer\_innen findet eher eine Entwicklung der Überzeugungen in Richtung des naiven Pols statt, während die anderen Analyseseinheiten stabil bleiben.

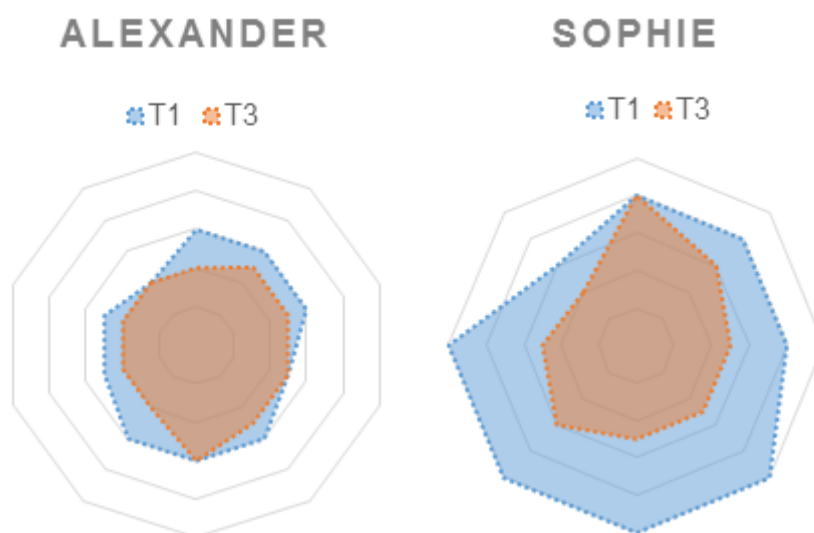


Abbildung 28: Überblick über die Entwicklung der Überzeugungen der Studienteilnehmer\_innen, deren Überzeugungen zu T3 konsolidiert wurden oder sich **naiver** darstellten als zu T1

ALEXANDER hegt im Vorfeld des Praxissemesters bereits Überzeugungen, die Merkmale von sophistizierten und naiven Überzeugungen aufweisen, tendiert jedoch leicht in Richtung des sophistizierten Pols. Im Praxissemester setzt ALEXANDER seinen Idealismus (Alexander T3, 112) nur zum Teil in die Tat um, anhand seiner Äußerungen kann auf eher naive Überzeugungen geschlossen werden. Er habe „über 40 Stunden eigentlich unterrichtet“ (ebd., 22) und äußert in seinen Erzählungen über diese Stunden stark transmissive Überzeugungen. So empfindet er beispielsweise Binnendifferenzierung aus einem nicht näher erläuterten Grund als wichtige Unterrichtsstrategie, kann jedoch keine didaktisch sinnvolle binnendifferenzierte Lösung für seine Schüler\_innen anbieten: „Wir haben dann gesagt, die, die wirklich schwächer sind, die hatten/ die mussten einfach



weniger machen“ (Alexander T3, 10). Er kategorisiert seine Schüler\_innen in Niveaus, ohne die individuellen Bedürfnisse der Schüler\_innen zu bedenken oder an die entsprechenden Gegebenheiten der Klasse angepasste Lösungen zu entwickeln:

Und einmal die Sonderschülerin, die hatte sogar denn sogar sich noch was gemerkt und mitbekommen und hat dann sogar mitgesprochen, wo jemand, der vielleicht auf Realschulniveau war, das nicht mehr wusste (Alexander T3, 114).

Vielmehr entschließt er sich vermehrt, bei einer unmöglichen Anwendung vermeintlich manifester Schemata die einfachste Lösung zu wählen. So bemüht er sich beispielsweise nicht, ein den Möglichkeiten der Klasse entsprechendes Planspiel zu entwickeln, sondern verzichtet stattdessen gänzlich auf eine derartige Methode: „Also ich könnte da nie, als Beispiel jetzt, [...] ein Planspiel durchführen. Also könnte ich natürlich, aber die Schüler, die auf Sonderschulniveau da sind, die drei, vier, die werden das nicht mitkriegen“ (Alexander T3, 34). ALEXANDER reflektiert sich und seinen Unterricht umfangreich, zeigt in seinen Argumenten aber mehrheitlich naive Überzeugungen.

Auch SOPHIEs Überzeugungen sind zu T3 naiver als zu T1. Dies lässt sich hier jedoch auf das eher negativ erlebte Praxissemester zurückführen. SOPHIE ist zu T3 frustriert und enttäuscht, wenngleich sie die Arbeit mit den Schüler\_innen positiv bewertet: „das ist auf jeden Fall anstrengend, eine Doppelstunde in einer so lauten Klasse zu verbringen aber es hat mir trotzdem in den meisten Fällen total viel Spaß gemacht“ (Sophie T3, 70). Auch fällt ihr Resümee nicht so negativ aus, wie ihre Erzählungen nahelegen.

Für den Rest des Studiums denke ich mir, dass das einfach schnell vorbei gehen sollte, weil ich wenig Lust mehr auf Uni habe und tatsächlich mehr jetzt durch dieses halbe Jahr Praxis auch mehr Lust auf Praxis habe (ebd., 202).

Die Entwicklung ihrer Überzeugungen lässt sich also nicht auf ein ausschließlich negativ wahrgenommenes Praxissemester zurückführen. Vielmehr bot der sehr enge und strenge Rahmen ihres Unterrichtsthemas keinen ausreichend großen Spielraum, die zuvor geäußerten sophistizierten Überzeugungen mit praktischen Beispielen zu ergänzen, wodurch SOPHIE z.B. auf eher transmissive Methoden zurückfiel und ihre Überzeugungen an den Rahmen ihrer Möglichkeiten anpasste.

Für die anderen sechs Studienteilnehmer\_innen lässt sich kein so eindeutiger Trend feststellen, die Entwicklung ihrer Überzeugungen ist eher ambivalent.

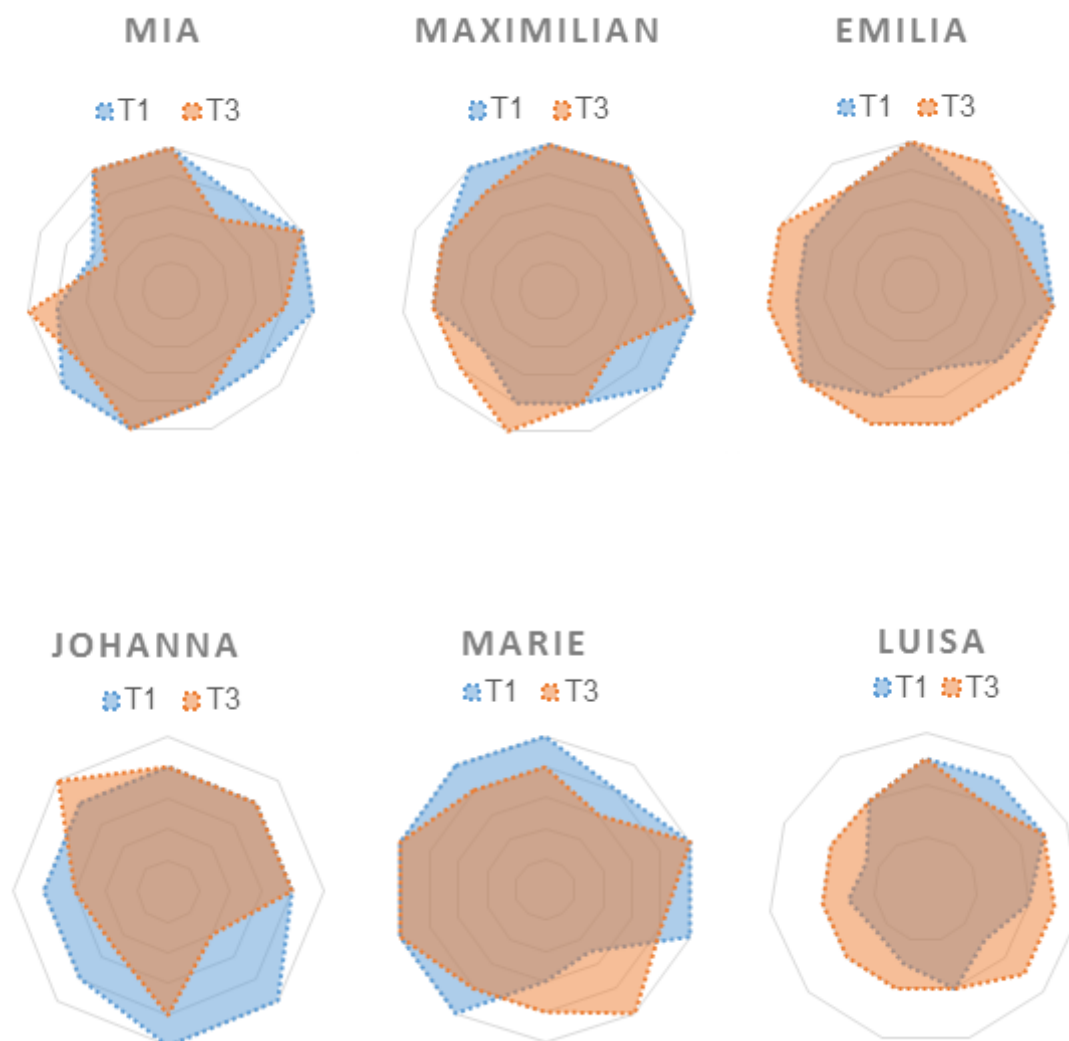


Abbildung 29: Überblick über die Entwicklung der Überzeugungen der Studienteilnehmer\_innen, deren Überzeugungen sich zu T3 sowohl sophistizierter als auch naiver darstellten als zu T1

Die Überzeugungen der Studienteilnehmer\_innen MIA, MAXIMILIAN, EMILIA, JOHANNA, MARIE und LUISA entwickeln sich sowohl in naivere als auch sophistizierte Überzeugungen oder werden in ihrer Dimensionalität konsolidiert. Dabei ist bei LUISA und EMILIA nur in einer Analyseseinheit eine Entwicklung in Richtung des naiven Pols erkennbar, während sich bei JOHANNA nur die Überzeugungen in einer Analyseseinheit zu T3 sophistizierter darstellen als zu T1. Die politikdidaktischen Überzeugungen dieser Studierenden wurden durch die individuellen Eindrücke des Praxissemesters in Abhängigkeit der bezüglich der jeweiligen Analyseseinheit prägenden Erlebnisse verändert oder konsolidiert. Es zeigt sich deutlich die quasilogische Struktur der politikdidaktischen Überzeugungen, da es z.B. für JOHANNA keinen inneren Widerspruch darzustellen scheint, sehr sophistizierte Überzeugungen zu der *Natur des politischen Wissens* zu

haben und gleichzeitig eher naive Überzeugungen zu den *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* zu vertreten.

Bei Betrachtung der verschiedenen Einzelfallanalysen fällt auf, dass EMMA auch oft (sehr) sophistische Überzeugungen erkennen lässt, diese jedoch im Vergleich zu z.B. EMILIA als nicht besonders elaboriert zu bezeichnen sind, gleiches gilt für JOHANNA. Die Tiefe und Festigkeit der Überzeugungen wird aber, wie es auch die Literatur nahe legt, nicht durch besonders stark ausgeschmückte Begründungen definiert. Dieser Befund zeigt, dass ein Vergleich der Qualität der Überzeugungen in dieser Form nicht sinnvoll ist und diese Doktorarbeit einen solchen Vergleich nicht anstreben will und kann.

### 5.1.3 Forschungsfrage III

#### **Inwiefern spiegeln diese individuellen Überzeugungen politikdidaktische Fragestellungen, Kompetenzen und Prinzipien wider?**

Die Analyseeinheiten *B: Politikdidaktische Kompetenzmuster*<sup>42</sup>, *C: Prinzipien des Politikunterrichts*<sup>43</sup> und *F: Zielvorstellungen für den Politikunterricht*<sup>44</sup> ermöglichen die Beantwortung der dritten Forschungsfrage. Es fällt auf, dass die Studierenden auf Fragen nach ihren persönlichen *Zielvorstellungen für ihren Politikunterricht* zum Großteil die politische Mündigkeit als höchstes Ziel ihres Unterrichts benennen. So äußern acht von elf Studierenden dieses Ziel, jedoch nur fünf von ihnen tun dies sowohl zu T1 als auch zu T3. Dies ist insofern auffällig, als dass die politische Mündigkeit eines der Kernziele der Politikdidaktik darstellt und auch im Rahmen politikdidaktischer Seminare prominent diskutiert wird (Lange/Himmelman 2010, 13). Die Tatsache, dass drei Studienteilnehmer\_innen die Mündigkeit weder zu T1 noch zu T3 mindestens erwähnen legt die Annahme nahe, dass dieses Ziel des Politikunterrichts trotz der intensiven Verarbeitung in Literatur und Seminaren nicht in ihre tiefe Überzeugungsstruktur aufgenommen wurde<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> Die Auswertung dieser Analyseeinheit wurde exemplarisch für die Studienteilnehmer\_innen MAXIMILIAN (siehe Abschnitt 4.3.3.2), ANNA (siehe Abschnitt 4.3.5.2), JOHANNA (siehe Abschnitt 4.3.6.2) und SOPHIE (siehe Abschnitt 4.4.1.2) durchgeführt.

<sup>43</sup> Die Auswertung dieser Analyseeinheit wurde exemplarisch für die Studienteilnehmer\_innen EMILIA (siehe Abschnitt 4.3.4.2), SOPHIE (siehe Abschnitt 4.4.1.2) und LUISA (siehe Abschnitt 4.4.5.2) durchgeführt.

<sup>44</sup> Die Auswertung dieser Analyseeinheit wurde exemplarisch für die Studienteilnehmer\_innen MIA (siehe Abschnitt 4.3.2.2) und EMILIA (siehe Abschnitt 4.3.4.2) durchgeführt.

<sup>45</sup> Mögliche Begründungen für diesen Befund können in der vorliegenden Arbeit nicht diskutiert werden, wären jedoch ein interessanter Untersuchungsgegenstand für weiterführende Arbeiten.

Die individuellen Überzeugungen der Studierenden zu den *Politikdidaktischen Kompetenzmustern* beziehen sich in ihrer Gesamtheit auf alle der im Modell der Politikkompetenz eröffneten Kompetenzdimensionen. Bezüglich der Analyse der politikdidaktischen Überzeugungen zu der Kompetenzdimension der „motivationalen Orientierungen“ (Baumert/Kunter 2011) bzw. der Kompetenzdimension „Politische Einstellung und Motivation“ (Detjen u.a. 2012) sei jedoch folgende Bemerkung zu konstatieren. Diese Kompetenzdimension bietet eine große Schnittfläche mit der Fragestellung dieser Arbeit und muss daher kontextualisiert werden. So werden hier nicht die motivationalen Orientierungen der Studienteilnehmer\_innen erfasst, sondern ihre Überzeugungen zu den motivationalen Orientierungen, respektive den politischen Einstellungen und Motivationen der Schüler\_innen.

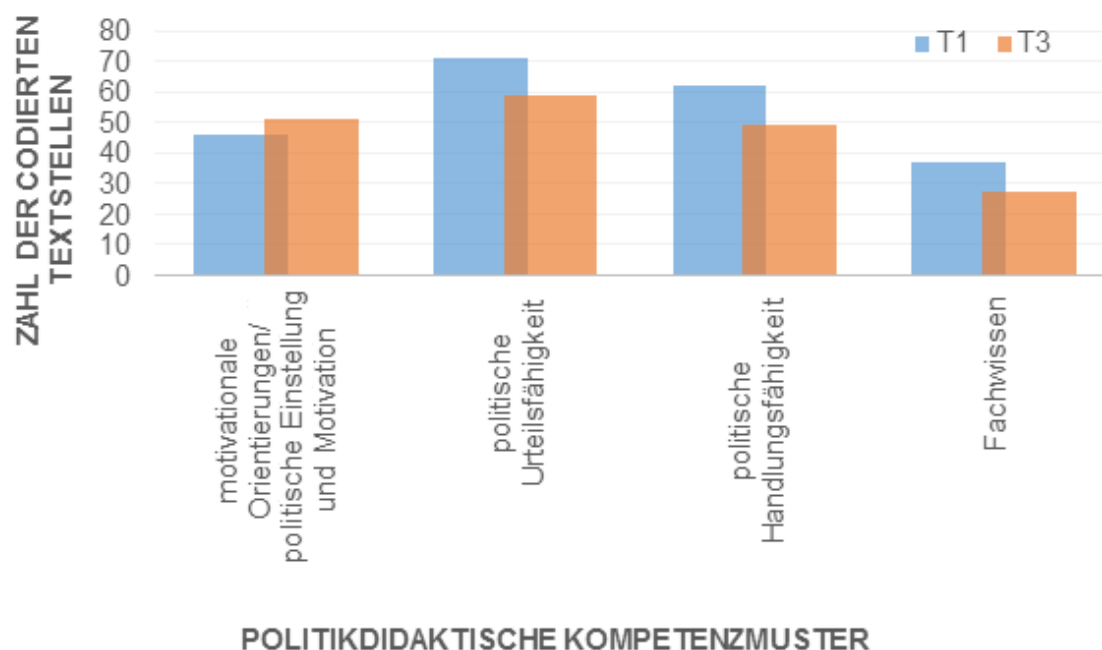


Abbildung 30: Zahl der codierten Textstellen für die politikdidaktischen Kompetenzmuster

In den Interviews werden die Überzeugungen zu allen vier Kompetenzdimensionen erfasst, wobei der Fokus der Studierenden weniger auf der Kompetenzdimension des Fachwissens liegt. Findet sich diese Kompetenzdimension in den Antworten der Studierenden wieder, so äußern die Studienteilnehmer\_innen hier eher *konstruktivistische* Überzeugungen, indem sie ein politisches Fachwissen der Schüler\_innen zwar für notwendig erachten, ihm aber gegenüber den anderen Kompetenzdimensionen eine

weniger relevante Rolle zuweisen (Maximilian T1, 74, T4; Johanna T1, 52; Emilia T3, 112). Vielmehr äußern verschiedene Studierende, dass sie Fachwissen nicht als Kompetenz als solche, sondern als Basis für die Entwicklung der anderen Kompetenzdimensionen ansehen. So möchte EMMA versuchen, „die Schüler dann selber zum Denken und schließlich auch zum Agieren anzuregen, was sie natürlich nur auf Basis einer gewissen Wissensgrundlage können“ (Emma T1, 28). Auch nach Abschluss des Praxissemesters bestätigt EMMA diese Überzeugung:

ich denke, man sollte so viel wissen, dass man dazu in der Lage ist irgendwie sich eine Meinung zu bilden. Und auch wenn man bestimmte Rechte wie das Wahlrecht hat, das zu vertreten auf Grundlage des Wissens (Emma T3, 130).

Diese exemplarischen Beispiele werden nur durch zwei Studierende konterkariert, die das politische Fachwissen mit einer eher transmissiven Überzeugung zu einem Fokus des Politikunterrichts machen (Hannah T3, 94; Alexander T3, 10).

Die *Prinzipien des Politikunterrichts* schlagen sich in vielfältiger Weise in den Überzeugungen der Studierenden nieder, wobei ein klarer quantitativer Fokus auf impliziten und expliziten Äußerungen zu dem Prinzip der Schüler- und Lebensweltorientierung zu identifizieren ist (siehe Abbildung 32: Anzahl der Studierenden, die sich auf die entsprechenden politikdidaktischen Prinzipien beziehen). Allerdings beziehen sich nicht alle Studierenden auf die Schüler- und Lebensweltorientierung, wie der Abbildung 32: Anzahl der Studierenden, die sich auf die entsprechenden politikdidaktischen Prinzipien beziehen zu entnehmen ist, wobei dieses politikdidaktische Prinzip dennoch die prominenteste Stellung im Vergleich mit den übrigen Prinzipien einnimmt.

Die Studierenden beziehen sich sowohl zu T1 als auch zu T3 auf zwei bis vier politikdidaktische Prinzipien. Dabei beziehen sich die Studierenden auf mindestens ein Prinzip sowohl zu T1 als auch zu T3, während andere Prinzipien nur in einer der beiden Erhebungsphasen Eingang in die Narration der Studierenden erhalten. Die Prinzipien der Politikdidaktik bieten den Studierenden einen Rahmen, um methodische Entscheidungen zu treffen und so den Unterricht zu konzeptualisieren.

Wenn man sich bestimmte didaktische, jetzt speziell politikdidaktische Zugänge vorher klar macht und das je nach Thema dann eben auch abwägt, was da vielleicht sinnvoll erscheint und dann eben auch diese Zugänge wählt für den Unterricht (Luisa T1, 18).

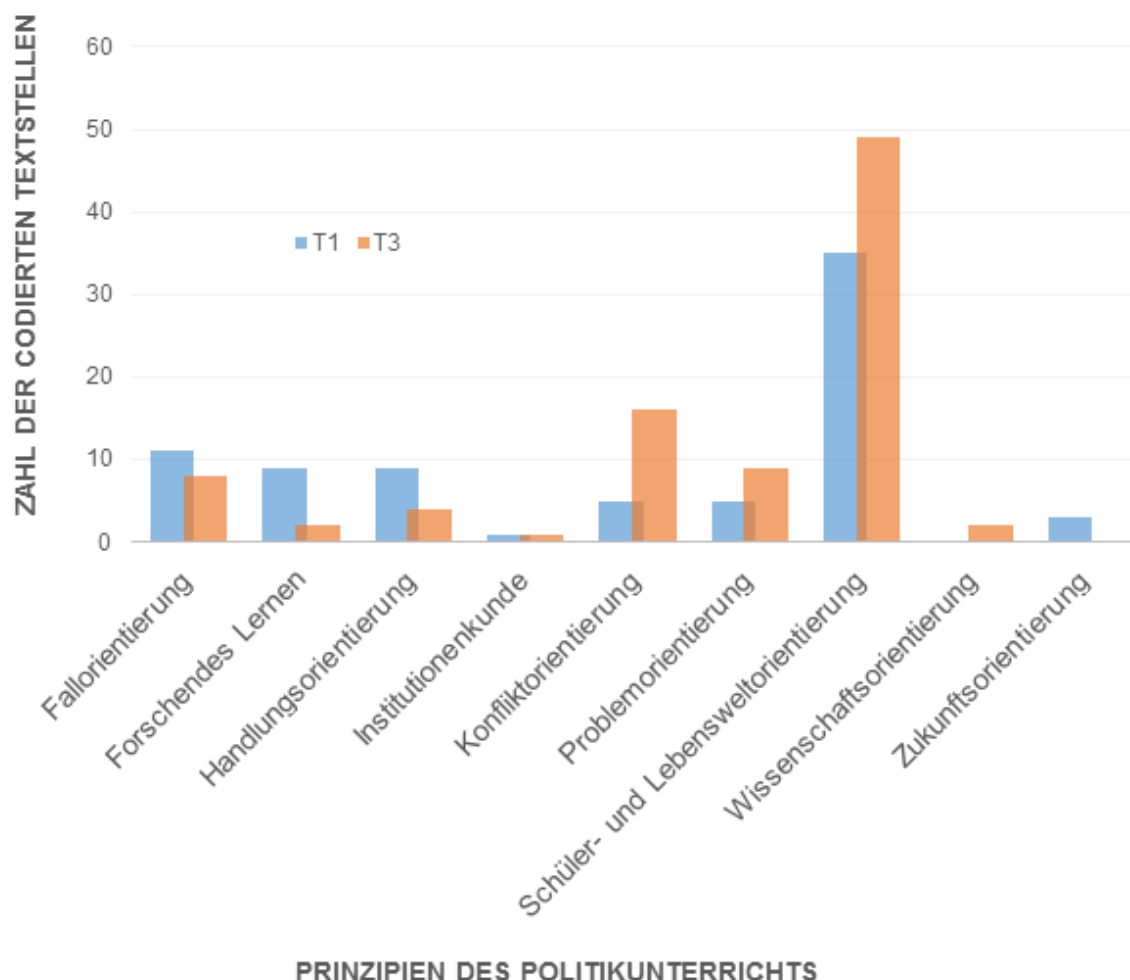


Abbildung 31: Zahl der codierten Textstellen für die *Prinzipien des Politikunterrichts*

Die Schüler- und Lebensweltorientierung bildet für die Studierenden, ausgehend von ihren Äußerungen zu T1 und T3, eher ein grundlegendes als ein genuin politikdidaktisches Prinzip. Von dieser grundlegenden Zielsetzung, einen schülerzentrierten Unterricht durchführen zu wollen ausgehend, entwickeln die Studierenden ihren Politikunterricht. Dieser Befund soll anhand der folgenden exemplarischen Beispiele dargestellt werden. So orientiert sich MARIE, wenn sie das zur Diskussion stehende Prinzip erläutert, eher an dem Leistungsniveau und dem Interesse der Schüler\_innen, möchte ihnen Raum geben ohne ihre Rolle als Lehrerin zu vernachlässigen. MARIE möchte als Lehrerin

den Schülern auch Entscheidungen überlassen, wozu wollen wir arbeiten und wie wollen wir das machen, gleichzeitig genügend Angebote irgendwie bereitstellen und also ein sehr sehr schülerzentrierter Unterricht der gleichzeitig aber auch Lernangebote bereitstellt, die vielleicht über das aktuelle Niveau hinausgehen (Marie T1, 72).

MAXIMILIAN bezieht hingegen nicht nur den Status quo, also das aktuelle Interesse der Schüler\_innen in seine Überlegungen mit ein, sondern bedenkt zusätzlich, dass der Inhalt seines Unterrichts für die Schüler\_innen einen persönlichen und individuellen Mehrwert entfaltet:

entscheidend ist, dass man Themen oder thematische Zugänge so wählt, dass die Schülerinnen und Schüler einen Bezug zu sich selbst und ihrem Leben herstellen können. Ja, dass es nicht auf so einer abstrakten Ebene verbleibt, sondern dass man sieht, was macht das jetzt mit mir oder was kann ich damit machen (Maximilian T1, 20).

Auf Grundlage dieser Prämisse möchte MAXIMILIAN methodische und didaktische Entscheidungen fällen. Auch im Anschluss an das Praxissemester stellt das Prinzip der Schülerorientierung für die Studierenden ein zentrales Prinzip dar. So ist sich beispielsweise MIA sicher, „dass die Schüler klar eine ganz zentrale Rolle spielen, weil das, was sie mit rein bringen, das beeinflusst ja irgendwie den ganzen Unterricht“ (Mia T3, 155). Auch JOHANNA formuliert, es sein von großer Wichtigkeit,

ein Thema immer für die Schüler auch erschließbar zu machen. Das merke ich so. [...] Das muss zu denen in Beziehung gesetzt werden. Sonst ist das zu weit weg und es macht auch dann keinen Sinn (Johanna T3, 100).

Aus den individuellen Aussagen zu der Relevanz der Schülerorientierung kann eine grundlegend *konstruktivistische* Überzeugung darüber, dass erfolgreicher Politikunterricht nur unter intensiver Berücksichtigung der individuellen Zugänge, Möglichkeiten, Meinungen und Ziele der Schüler\_innen durchführbar ist, abgeleitet werden. Die großen Unterschiede in der Häufung der Nennungen zu T1 bzw. zu T3 lassen sich auf individueller Ebene durch die jeweiligen Unterrichts- und Praktikumsumstände erklären. So werden in den Erörterungen der Studierenden zu T3 naturgemäß eher jene Prinzipien benannt, die Einzug in den jeweiligen individuell durchgeführten Politikunterricht gefunden haben.



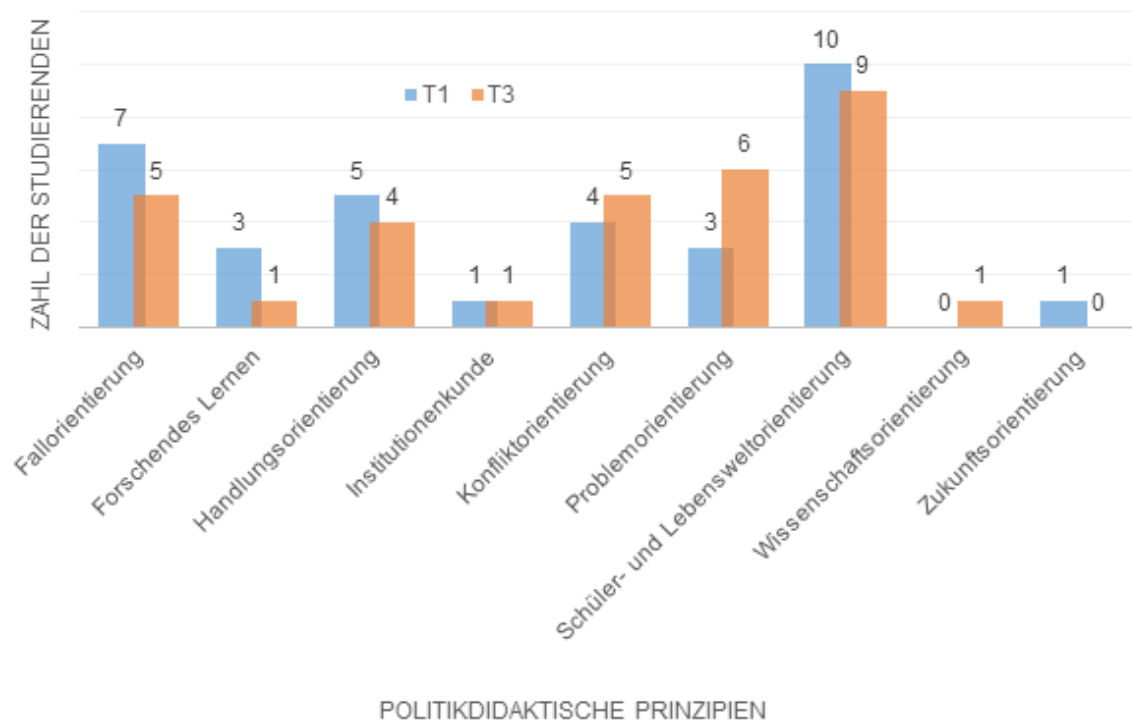


Abbildung 32: Anzahl der Studierenden, die sich auf die entsprechenden politikdidaktischen Prinzipien beziehen

## 5.2 Implikationen für die Lehrerbildung im Fach Politik

Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass Überzeugungen nicht nur einen großen Einfluss auf die individuellen Unterrichtsentscheidungen haben, sondern auch und besonders durch den Einfluss der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen geprägt werden. Folglich bilden politikdidaktische Überzeugungen einen relevanten Gegenstand der politikdidaktischen Lehre, finden bislang aber keinen expliziten Einzug in die Lehrveranstaltungen. Während in der politikdidaktischen Forschung, auch als Reaktion auf die COACTIV-Studie, vermehrt Forschungsarbeiten im Bereich der fachdidaktischen Überzeugungsforschung angefertigt werden, wäre dies ein Anlass, diese Ergebnisse auch praktisch in die Ausbildung der Politiklehrer\_innen einfließen zu lassen.

Preservice teachers who reflected on their practice and made adjustments to their beliefs about how to teach science were identified as producers and engaged in a shift from an egocentric perspective on teaching to a learner-centered perspective. In contrast, preservice teachers who deflected changes were characterized as reproducers, who re-created their own learning experiences and defended their actions and choices in written and oral reflections despite contradictory evidence from their teaching (Fives/Buehl 2012, 485).

Auch diese Feststellung von Fives und Buehl legt nahe, dass eine Offenlegung der Überzeugungen vor, während und nach dem Praxissemester einen Mehrwert für die Entwicklung der Studierenden und die Entwicklung ihrer Überzeugungen haben kann. Zwar wurden die Studierenden im Rahmen der vorliegenden Studie angeregt, sich und ihre Erfahrungen während des Praxissemesters zu reflektieren, dabei wurden aber Überzeugungen nicht explizit hinterfragt<sup>46</sup>. In Anlehnung an Fives und Buehl könnte aber eine derartige Offenlegung und Reflexion der individuellen politikdidaktischen Überzeugungen sowohl aus der forschenden Perspektive, als auch aus der Perspektive der Studierenden selbst, einen positiven Einfluss auf die individuelle Entwicklung im Praxissemester haben.

Auch die Reaktionen der Studienteilnehmer\_innen auf das hier durchgeführte Design legen nahe, dass eine Beachtung der individuellen politikdidaktischen Überzeugungen in Form einer reflektierenden Begleitung während des Praxissemesters interessante Ergebnisse liefern könnte. Durch ein geschärftes Bewusstsein der Studierenden bezüglich

---

<sup>46</sup> Eine explizite Thematisierung der politikdidaktischen Überzeugungen hätte dem Design der Studie widersprochen, da hier ausdrücklich eine mögliche inhaltliche Beeinflussung der Studierenden durch die Nennung des Überzeugungsbegriffs vermieden werden sollte.

der eigenen Überzeugungen und den damit verbundenen Präferenzen und Zielen könnte eine fruchtbare Reflexion der Praxis und so ein bewussteres Erleben der Praxisphase erreicht werden. So wurde von einzelnen Studienteilnehmer\_innen deutlich nach Abschluss der Erhebung rückgemeldet, wie wertvoll die Reflexionsanlässe in T2a und T2b (auch ohne Kenntnis über den konkreten Fokus auf den Überzeugungen) für ihre persönliche Wahrnehmung des Praxissemesters waren.

### **5.2.1 Einsatz von CMaps im Rahmen der politikdidaktischen Begleitveranstaltungen zum Praxissemester**

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass die Exploration der individuellen politikdidaktischen Überzeugungen einen ausdrücklichen Mehrwert für die Begleitveranstaltungen zum Praxissemester haben kann. Im Folgenden werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen und fremden politikdidaktischen Überzeugungen den Übergangsraum zwischen Theorie und Praxis, zwischen der universitären Ausbildung und dem praktischen Unterrichten an der Schule, gestalten kann.

So könnten die politikdidaktischen Überzeugungen einer jeden Kohorte, die sich auf das Praxissemester vorbereitet, als Ausgangspunkt für fachdidaktische Überlegungen festgehalten werden. Es wäre in diesem Sinne denkbar, die Überzeugungen der Studierenden zum Lehren und Lernen von Politik, zu politischem Wissen, aber auch zu ihren politischen Überzeugungen zu erheben und zum Gegenstand einer Analyse machen. Dies könnte z.B. mit Hilfe dem in Abschnitt 3.1.2.2 erörterten Erhebungsinstrument, den CMaps, umgesetzt werden.

Um das Verfahren im Gegensatz zu dieser Studie handhabbarer zu gestalten und gleichzeitig eine Vergleichbarkeit innerhalb der Kohorte oder auch zwischen Kohorten anzustreben, könnten den Studierenden keyword-sets zur Verfügung gestellt werden, die sich aus dieser Studie ableiten ließen. So könnten die aus den Einzelinterviews extrahierten und zu T2a und T2b ergänzten keywords der Studienteilnehmer\_innen reduziert, den Studierenden als deduktive Kategorien vorgelegt und anschließend induktiv ergänzt werden.

Die CMaps könnten, je nach Möglichkeit und Zielsetzung sowie in Abhängigkeit von der Größe der Kohorte alleine, in Kleingruppen oder im Plenum erstellt werden. Dabei wäre aber zu beachten, dass die letztgenannten Optionen nicht mehr die individuellen politikdidaktischen Überzeugungen, sondern Konstruktionen und Kompromisse der Gruppenmitglieder repräsentieren würden. Hierbei wäre auch die Wahrscheinlichkeit der Verfälschung der Ergebnisse durch ein Handeln im Sinne der sozialen Erwünschtheit oder

der Dominanz der Gruppe deutlich erhöht. Es ist fraglich, ob eine kollegial erstellte CMap eine Offenlegung und Interpretation individueller Überzeugungen erbringen kann.

Werden die CMaps von den Studierenden alleine bzw. mit mindestens zeitweiser Unterstützung durch den oder die Dozent\_in erstellt, kann die CMap einen genaueren und vor allem individuellen Einblick in die Überzeugungsstrukturen der Studierenden ermöglichen. Nach Erstellung einer CMap nach Vorbild der Erhebungsphase T2a könnten diese CMaps gesammelt und einzelne im Plenum<sup>47</sup> diskutiert und interpretiert werden. So könnten die betreffenden Studierenden ihre eigenen Überzeugungen reflektieren oder, je nach Perspektive, die Überzeugungen anderer zum Anlass einer Diskussion und Reflexion über eigene oder allgemeine politikdidaktische Fragestellungen, Verhalten im Unterricht etc. nehmen. Tief verankerte und zuvor nie hinterfragte Überzeugungen könnten durch diese Offenlegung vergegenwärtigt und im Sinne von Woolfolk Hoy u.a. (2006, 728) unter Umständen einer Änderung unterzogen oder vertieft werden.

Tatsächlich könnte die bloße erste Offenlegung der Überzeugungen ergänzt werden durch eine kollegiale Auseinandersetzung im Seminar durch eine Einordnung auf der Skala in naive und sophistische Überzeugungen (Abbildung 13: Ordinalskala der Überzeugungsdimensionen zwischen naiv und sophistisch). So wäre es auch möglich, darauf basierende Grafiken zu erstellen und diese als weiteren Reflexionsanlass zu nehmen, um die Hintergründe für besonders naive oder sophistische Überzeugungen zu hinterfragen. Dies wäre, je nach Präferenz der Seminarteilnehmer\_innen im Plenum (u.U. anonym) oder in einem Vier-Augen-Gespräch denkbar, ggf. auch in Form einer schriftlichen Reflexion. So könnte z.B. kritisch beleuchtet werden, aus welchen Gründen besonders naive Überzeugungen, z.B. eine Präferenz besonders transmissiver Unterrichtsmethoden, entstehen. Es wäre denkbar, dass der fiktive Student A eher unsicher hinsichtlich seiner Rolle ist und sich aus Selbstschutz auf vermeintlich sicheres Wissen stützt, das er in Form eines Lehrervortrages darbietet und mit eindimensional erstellten Arbeitsblättern abstützt. So würde er eine vermeintlich sichere und leichter zu steuernde Unterrichtssituation evozieren. Student A verzichtet also möglicherweise bewusst oder unbewusst aus Unsicherheit auf konstruktivistische Methoden, in denen er die Kontrolle über den Unterrichtsverlauf lockern und ein ungewisses, weil durch die Schüler\_innen erstelltes, Unterrichtsergebnis in Kauf nehmen müsste. Ein Beispiel hierfür bieten die Studienteilnehmer\_innen HANNAH und ALEXANDER (Abschnitte 4.4.3 und

---

<sup>47</sup> Hier wäre eine anonymisierte Auswahl vorstellbar oder auch ein freiwilliges Bereitstellen der eigenen CMap.

4.4.4). HANNAH rekurriert in ihrer Argumentation wiederholt auf Wissen, das die Schüler\_innen gewonnen haben, statt auf Kompetenzen einzugehen.

So dass sie [die Schüler\_innen] 100-prozentig die Themen, die wir bearbeitet haben, dass die darüber etwas wissen. Für einige Schüler auch aber die könnten vielleicht manche Sachen halt nicht so wiedergeben so wie ich das hätte, sagen wir mal. Also das ist halt tatsächlich so, dass einige Schüler, die länger brauchen und die Zeit hatte ich leider nicht (Hanna T3, 124).

Auch ihr eigenes Wissen stellt für HANNAH eine wichtige Quelle für Sicherheit im Unterricht dar. Sie nimmt aus der Universität vor allem mit „das Theoretische natürlich das Wissen, also ne was man wissen muss. Und Methoden haben wir bisher gelernt, welche Methoden sind gut für halt das Vermitteln“ (Hannah T3, 76). HANNAH begründet ihre Unsicherheit sogar ausdrücklich und zieht hierzu ein sehr bildhaftes Beispiel heran.

Aber ich meine, momentan ist es für mich noch schwierig, das alles so anzuwenden. Weil als Lehrkraft muss man auf so viel achten, das ist genauso wie wenn man den Führerschein macht. Also man muss irgendwie auf Schilder achten, auf Schulterblick und auf Bremsen und auf Schalten. Das ist genau so auch als Lehrkraft finde ich. Weil da gibt es so viele Perspektiven, die man irgendwie beachten muss. Deswegen kann ich schon sagen, dass ich jetzt noch nicht so viel anwenden konnte beziehungsweise Vergleiche ziehen kann weil dafür weiß ich nicht, bräuchte ich noch mehr Erfahrung, auch mehr Zeit (Hannah T3, 42).

Dieser Vergleich von HANNAH, die das Lernen zu unterrichten mit dem Autofahren-Lernen in Beziehung setzt, verdeutlicht eindrucksvoll die Notwendigkeit einer begleiteten und begleitenden Reflexion der Innensicht, insbesondere hierbei der Überzeugungen der Studierenden.

Während HANNAH unter anderem aus Gründen der Unsicherheit also naive Überzeugungen aufweist und entsprechend ihren Unterricht konzipiert, sind konstruktivistische Methoden durch eine notwendige Flexibilität geprägt und bedürfen der Möglichkeit der Lehrkraft, spontan auf unvorhergesehene Fragen, Situationen und Ergebnisse entsprechend reagieren und eingehen zu können. Diese Form des Unterrichts erfordert Sicherheit mit sich selbst, den eigenen Kompetenzen und der Unterrichtssituation sowie ein Bewusstsein darüber, dass der eigene Unterricht auch ergebnisoffen geplant werden kann. Er impliziert unter Umständen ein Handeln unter Unsicherheit. Ein Beispiel für eine Studierende, die sich dieser Form des Unterrichts gewachsen fühlt, ist die Studienteilnehmerin EMILIA (Abschnitt 4.3.4), die aus ihrem Studium eine entsprechende Selbstsicherheit generiert.

Ähnlich würde ich das auch sagen für die Fachdidaktik [...], wo es um die unterschiedlichen Prinzipien zum Beispiel geht und die Methoden. [...] bei der Vorbereitung habe ich da auch viel drauf zurückgegriffen sozusagen. Und nochmal eine Veranstaltung die ich jetzt im Master hatte, also ich hatte noch eine aus der Politikdidaktik. Das war/ da habe ich viele von den Methoden, die dort angewandt wurden auch übernommen. Weil sie mir sehr gut gefallen haben, weil ich sie einmal selber gut gemacht habe quasi (Emilia T3, 112).

EMILIA scheut sich nicht, Nähe von den Schüler\_innen zuzulassen (Emilia T3, 60) und überlässt den Schüler\_innen Gestaltungsspielraum im Unterricht.

Im Politikunterricht habe ich gemerkt, dass ich mich eher als eine Art Seminarleiterin erlebt und verhalten habe. Dies lag vor allem daran, dass die Schüler\*innen bereits älter waren (bis zu 18 Jahre alt) und sie durch ihre reflektierten Beiträge mehr wie ein Uni-Seminar auf mich wirkten (Emilia T4).

Im Begleitseminar könnte auf entsprechende Erkenntnisse eingegangen werden, indem die Überzeugungen in einem ersten Schritt durch eine Reflexion offengelegt werden und in einem weiteren Schritt passende Bewältigungsstrategien entwickelt werden. So wären die Überzeugungen die Basis für didaktische und methodische Überlegungen – es könnte also auf Grundlage der im Seminar vertretenen Überzeugungen entsprechend der Zielgruppe auf politikdidaktische Möglichkeiten, Hürden und Ideen eingegangen werden. Um bei dem beispielhaft beschriebenen Studenten A zu bleiben, könnten Strategien entwickelt werden, wie er mit konstruktivistischen Ansätzen trotzdem nicht dem Gefühl eines totalen Kontrollverlustes ausgeliefert ist. Es könnten Methoden und Strategien diskutiert werden, in denen er ein Gleichgewicht zwischen seinem Sicherheitsbedürfnis einerseits und der Abgabe der Kontrolle andererseits schafft. Hier wären Unterrichtsformen mit gleichsam transmissiven und konstruktivistischen Anteilen denkbar.

Auf Grundlage der ersten Erhebung der Überzeugungen könnte in Begleitung des Praxissemesters, vor allem aber nach Beendigung desselben, die gleiche Erhebung nochmals durchgeführt werden. So könnten die von den Studierenden vor dem Praxissemester selbst erhobenen Überzeugungen, ähnlich wie bei der vorliegenden Studie, nach dem Praxissemester reflektiert und miteinander verglichen werden – sowohl longitudinal, als auch im Vergleich mit anderen Studierenden. Auch hier wäre eine Auseinandersetzung im Seminar im Allgemeinen, im Dialog mit dem oder der Dozent\_in oder auch in Form einer reflexiven Auseinandersetzung im Praktikumsportfolio denkbar. Interessant wäre dabei eine Ergebnissicherung, um den nachfolgenden Kohorten das Material in anonymisierter Form zur weiteren Verwendung und einem optionalen Vergleich zur Verfügung stellen zu können. Wichtig wäre jedoch zu bedenken, dass die

Überzeugungen nicht nur erhoben, sondern auch mit den Studierenden verarbeitet werden. Sei es durch eine Reflexion, durch die darauf aufbauende Diskussion von Strategien oder zur allgemeinen Vorbereitung auf das Praxissemester.

### **5.2.2 Überzeugungen als Gegenstand des Praktikumsportfolios**

Eine Möglichkeit, mit geringerem zeitlichen Aufwand politikdidaktische Überzeugungen explizit zum Gegenstand einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Praxissemester zu machen, wäre eine eigenständige Erarbeitung einer CMap vor und eine Überarbeitung derselben nach dem Praxissemester. Die Studierenden könnten durch die Seminarleitung in die Erstellung einer CMap eingeführt werden, würden diese dann unabhängig vom Seminar erarbeiten und den Prozess der Erstellung, der Überarbeitung und die wahrgenommene Veränderung im Rahmen des Praktikumsportfolios reflektieren. Da die Begleitveranstaltung die Bedürfnisse vieler verschiedener Studierender und die unterschiedlichen Schulformen und Probleme auffangen muss, könnte so die Reflexion der Überzeugungen (zunächst) außerhalb der Seminarzeit stattfinden und erprobt werden. Nach dieser Erprobung könnte die Methodik in die Seminarstruktur aufgenommen werden und die Begleitung der Studierenden und deren Entwicklung unterstützen. Dabei muss die Exploration der politikdidaktischen Überzeugungen nicht additiv zu den ohnehin vielfältigen Aufgaben der Begleitveranstaltung betrachtet werden. Vielmehr könnte sie einen Reflexionsanlass bieten, auf Grundlage dessen im Praxissemester wahrgenommene Hürden, Probleme oder auch Chancen reflektiert werden können. Schließlich – wie es diese Arbeit zeigt – bilden die (politikdidaktischen) Überzeugungen einen Filter und Rahmen für die neuen Erfahrungen im Praxissemester und beziehen sich auf alle Ebenen desselben.

### **5.2.3 Überzeugungen als Gegenstand der politischen Bildung**

Eine weitere Möglichkeit, einerseits Überzeugungen im Rahmen der Lehrer\_innenbildung in den Fokus zu rücken und andererseits die hier explorierten Erkenntnisse zu verschiedenen Überzeugungsfacetten für die Lehrer\_innenbildung umzusetzen, wird im Folgenden dargestellt. So wäre es denkbar, nicht nur die Überzeugungen der Studierenden zum Gegenstand einer analytischen Aufbereitung im Sinne einer Selbstreflexion zu machen, sondern Überzeugungen als solche zum Gegenstand der politischen Bildung in den Unterricht einfließen zu lassen bzw. die Studierenden hierfür zu sensibilisieren. Die Studierenden könnten im Umgang mit Überzeugungen geschult, an die Technik der Erstellung von CMaps herangeführt werden und diese erst selbst durchführen und anschließend im Rahmen des Praxissemesters erproben. Dabei muss



der Fokus selbstverständlich nicht auf politikdidaktischen Überzeugungen liegen. Vielmehr bestünde hier die Möglichkeit, Überzeugungen in Hinblick auf verschiedenste Unterrichtsthemen zu erörtern, zu vergegenwärtigen und zu reflektieren.

So formulierten einige der Teilnehmer\_innen dieser Studie den Eindruck, dass die Schüler\_innen, die sie im Praxissemester unterrichten durften, einen geringen Wissensstand im Fach Politik aufwiesen: „man hat gesehen, die wissen überhaupt nicht, was Politik ist“ (Hannah T3, 18).

Dann kam halt von meinem Mentor auch so Sachen wie: ‚ja du musst auch immer irgendwie im Hintergrund haben: die wissen gar nichts‘. Und das fand ich halt schon so ein bisschen problematisch, wie ich das halt bewerte (Anna T3, 50).

Um einen solchen ersten Eindruck durch eine verhältnismäßig unkompliziert zu generierende Datengrundlage zu stützen oder ihn zu widerlegen, könnten CMaps auch als Tool in Anlehnung an die im politikdidaktischen Kontext oft vernachlässigte Lernstandsdiagnose verwendet werden. So bilden die Überzeugungen der Schüler\_innen zwar keinen Lern- oder Wissensstand ab, könnten der Lehrkraft, bzw. in diesem Fall der oder dem Studierenden, jedoch wertvolle Informationen für die Konzeptualisierung einer entsprechenden Unterrichtsreihe liefern.

Unterstützt wird dieser Gedanke einerseits durch die Äußerungen der Studierenden, die sich durchaus unsicher in der Frage waren, auf welche Vorerfahrungen sie aufbauen können und andererseits durch die Erkenntnisse des Projektes „Staatlichkeit im Wandel und Politische Bildung“ von Lemme und Neuhof (2015). Über CMaps könnte exploriert werden, welche Überzeugungen und Vorstellungen die Schüler\_innen zu jeweiligen Unterrichtsthema haben. Hier wäre ein enger Fokus auf ein spezifisches Unterrichtsthema denkbar, z.B. die von fünf der elf Studienteilnehmer\_innen thematisierte Bürgerschaftswahl in Bremen am 10. Mai 2015. Aber auch ein weiterer Fokus auf ein bestimmtes Politikfeld, wie z.B. Migrationspolitik, die EMILIA mit dem Fokus auf die aktuelle Zuwanderung durch Flüchtlinge zum Gegenstand ihres Unterrichts macht.

Ausgehend von einzeln oder im Klassenverbund durch gezielte Frageimpulse erstellten CMaps könnte die Lehrkraft, respektive die Studierenden, Rückschlüsse auf Überzeugungen, Meinungen oder Ansichten der Schüler\_innen ziehen und auf Grundlage dieser Erkenntnisse ihre Unterrichtseinheit oder -reihe konzipieren.

Dieses Vorgehen hätte mehrere Konsequenzen. Erstens würde den Schüler\_innen ernsthaft signalisiert werden, dass ihre Vorerfahrungen bzw. Überzeugungen eine Relevanz für den Unterricht und seine Gestaltung haben und so eine größere Akzeptanz für das Unterrichtsthema geschaffen werden. Zweitens könnte die Lehrkraft ihren Unterricht genauer auf die Bedürfnisse der Schüler\_innen abstimmen und so einer

eigenen oder auch auf Seiten der Schüler\_innen entstehenden Frustration präventiv entgegenwirken. Drittens würde durch ein solches Vorgehen das Reflexionsvermögen der Schüler\_innen gestärkt. Nicht zuletzt könnte viertens, durch eine Wiederholung der CMap-Erstellung oder einer Weiterentwicklung der zuerst erstellten CMap, wie in dieser Arbeit geschehen, seitens der Schüler\_innen ein Bewusstsein für ihre eigene Weiterentwicklung geschaffen werden. So könnte über eine Gegenüberstellung einer Prä-Unterrichtsreihe-CMap und einer Post-Unterrichtsreihe-CMap visualisiert werden, was sonst nur oberflächlich durch Tests abgefragt werden würde. Die CMap bietet hierbei außerdem den Vorteil, dass nicht nur Fachwissen, sondern Verknüpfungen, Beziehungen, Abhängigkeiten und Interpretationen einfließen könnten. Inwiefern in einem solchen Rahmen Rückschlüsse auf Überzeugungen gezogen werden könnten, sei dahin gestellt. Es könnte jedoch durch ein solches Vorgehen ein ausdrücklicher Mehrwert für die Schüler\_innen, den Unterrichtsverlauf und auch die Lehrkraft geschaffen werden.

### 5.3 Reflexion und Ausblick

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Studie folgt erstens der Logik des Praxissemesters, wodurch Erhebungsphasen und Verfügbarkeit der Studierenden definiert wurden. Aufgrund dessen konnte die zunächst angestrebte engmaschige Begleitung eines Teils der Kohorte bei gleichzeitiger Einrichtung einer Kontrollgruppe leider nicht realisiert werden. Hierdurch erklärt sich der Aufbau der Studie und es muss festgestellt werden, dass die Einrichtung der Erhebungsphasen T2a und T2b zwar im Nachhinein auch für die Gruppe B wünschenswert gewesen wäre, hierzu jedoch nicht alle Studierenden bereit gewesen wären. Aufgrund dessen kann konstatiert werden, dass die Bereitschaft aller am Praxissemester teilnehmenden Studierenden des infrage stehenden Jahrgangs, ihren Beitrag zu dieser Studie in Form der Interviews T1 und T3 zu leisten, als Erfolg anzusehen ist. Die zusätzliche Bereitschaft der Gruppe A, durch die zwei weiteren Termine T2a und T2b sowie die Reflexion T4, einen zusätzlichen Beitrag zu dieser Studie zu leisten, stellt demnach einen großen Mehrwert dar.

Zweitens liegt der Studie die Logik des Promotionsprogramms LÜP<sup>48</sup> (Lernprozesse im Übergangsraum – Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren) zugrunde. Die mit diesem Promotionsprogramm verfolgte Zielsetzung, die

---

<sup>48</sup> Das Promotionsprogramm LÜP (Lernprozesse im Übergangsraum – Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren) ist ein an der Universität Oldenburg angesiedeltes Promotionsprogramm in Kooperation mit der Universität Augsburg, der Universität zu Köln, der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie der Universität Bremen.

Studierenden in ihrer Doppelrolle als Lehrende und Lernende wahrzunehmen, sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis zu untersuchen, wurde hier mit dem Fokus auf die politikdidaktischen Überzeugungen der Studierenden erhoben. Das Design der Studie ermöglicht es, Auskünfte über die Entwicklung der politikdidaktischen Überzeugungen der Studierenden zu erhalten und somit auch Rückschlüsse auf deren Wirken in Theorie und Praxis zu ergründen.

Wie in Abschnitt 2.1.2 festgestellt, wurde für die hier vorliegende Arbeit eine klare Fokussierung auf die im Lehr-Lern-Kontext stehenden Überzeugungen vorgenommen, die Überzeugungen zum Selbst und zum gesellschaftlichen Kontext und dem Bildungssystem, jedoch nicht erhoben. Die hier generierten Daten legen den Bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit diesen Überzeugungen angehender Lehrkräfte, möglicherweise in einem fachunabhängigen Kontext, nahe.

Auch die Betrachtung einzelner Studierender lässt annehmen, dass eine intensive und engmaschige Einzelfallstudie durch die verschiedenen Stadien der Lehramtsausbildung intensive Rückschlüsse auf die Veränderung politikdidaktischer Überzeugungen liefern könnte – bei einem angemessen psychologisch aufbereiteten Design möglicherweise auch hinsichtlich der Tiefe dieser. Diesen Schluss legt die Betrachtung der Überzeugungen von SOPHIE nahe, da hier offensichtlich wird, wie stark die Umstände einer Praxiserfahrung Einfluss auf die Umsetzung der Überzeugungen haben. SOPHIE hat sich unter Einfluss des ihr zugewiesenen, ungeliebten Unterrichtsthemas in ein „Schneckenhaus“ verzogen. Sie brachte die Unterrichtseinheit hinter sich, vermochte es kaum, eigene Ideen in ihren Unterricht einzubringen, zog sich zurück. Die hoch emotionale Situation im Interview zu T3 zeigte die Tiefe ihrer Enttäuschung über die verpassten Gelegenheiten und sich selbst. Im Verlaufe desselben Interviews wurde auch die Auswirkung dieser Enttäuschung auf die Überzeugungen der Studierenden deutlich. Ein follow-up von SOPHIEs Überzeugungen wäre in jedem Fall gewinnbringend, da so herausgefunden werden könnte, inwiefern sie im Referendariat auf ihre ursprünglich konstruktivistischen Überzeugungen rekurriert oder ob die eher negative Praxiserfahrung einen nachhaltigen Einfluss auf SOPHIEs Überzeugungen hatte.

Auch die Exploration des Einflusses der individuellen Fachlehrer\_innen bzw. Mentor\_innen auf die Studierenden und deren individuelles Erleben des Praxissemesters stellt ein sehr interessantes und in Bezug auf die durch praktische Schulerfahrungen ergänzte Lehramtsausbildung ein Desiderat dar.

Wie in Abschnitt 2.3.1.2 erläutert, sah das Design des Leitfadens und die damit verfolgte Exploration der Frage nach den politikdidaktischen Überzeugungen der Studierenden nicht vor, die jeweiligen Verständnisse des Kompetenzbegriffs aufzudecken. Im Zuge der

Auswertung der Daten konnte diese Auseinandersetzung jedoch, vor allem vor dem Hintergrund der anhaltenden Debatte um entsprechende Kompetenzmodelle, als sehr fruchtbar identifiziert werden. Eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Verständnissen (angehender) Politiklehrkräfte könnte so auch einen Abgleich der in der universitären Ausbildung formulierten Ziele der Kompetenzdebatte, dem individuellen Verständnis dieser und der tatsächlichen Verwirklichung in der Praxis ermöglichen – sowie deren Auswirkung auf die individuellen Überzeugungen.

Sowohl in der Ergebnispräsentation in Abschnitt 4, wie auch in dem Rückblick auf die Forschungsfragen in Abschnitt 5.1 wird deutlich, dass im Rahmen der hier zugrunde gelegten Studie weit mehr Daten erhoben und ausgewertet wurden, als jene, die in dieser Arbeit dargestellt werden konnten. Für die weiterführende Erforschung der politikdidaktischen Überzeugungen (angehender) Politiklehrkräfte wäre eine detaillierte Einzelfallanalyse unter Berücksichtigung aller einzelnen Analyseeinheiten und unter Hinzunahme einer follow-up Befragung, z.B. im Rahmen des Referendariats, äußerst gewinnbringend.

Auch ein expliziter Fokus auf die politikdidaktischen Überzeugungen angehender Politiklehrkräfte bezüglich der genuin politikdidaktischen Kompetenzen und Prinzipien könnte einen Aufschluss auf die Wechselwirkung der durch die Lehrveranstaltungen offenbarten politikdidaktischen Forschung und deren Umsetzung in der Praxis geben.

## Literaturverzeichnis

- "AG Schulpraktische Studien" der Universität Bremen (2016): Handbuch schulpraktische Studien, 2016. Bremen.
- Abelson, Robert P. (1979): Differences Between Belief and Knowledge Systems. In: *Cognitive Science*, 1979, S. 355–366.
- Aguirre, Julia/Speer, Natasha M. (2000): Examining the Relationship Between Beliefs and Goals in Teacher Practice. In: *Journal of Mathematical Behavior*, 3/2000, S. 327–356.
- Anschütz, Andrea (2012): Epistemische Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung eines Erfassungsinstrumentes für die Jahrgangsstufen 3 bis 6. Berlin.
- Askew, Mike/Brown, Margaret/Rhodes, Valerie/Wiliam, Dylan/Johnson, David (1997): The contribution of professional development to effectiveness in the teaching of numeracy. In: *Teacher Development*, 3/1997, S. 335–356.
- Bahçivan, Eralp (2016): Investigating the relationships among PSTs' teaching beliefs. Are epistemological beliefs central? In: *Educational Studies*, 2/2016, S. 221–238.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster [u.a.], S. 29–53.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, Ingrid/Kuper, Harm/Krüger, Heinz-Hermann/Baumert, Jürgen (Hrsg.): *Stichwort. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 277–337.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln. Opladen.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster.
- Blömeke, Sigrid/Müller, Christiane/Felbrich, Anja/Kaiser, Gabriele (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster, S. 219–246.
- Breit, Gotthard (2005): Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 108–125.

- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 777–793.
- Bronfenbrenner, Urie (1986): Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. In: *Developmental Psychology*, 22/1986, S. 723–742.
- Brühwiler, Christian/Biedermann, Horst/Krattenmacher, Samuel (2012): Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4/2012, S. 460–475.
- Buehl, Michele M./Alexander, Patricia A. (2001): Beliefs About Academic Knowledge, 2001, S. 385–418.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Wahl-O-Mat (Stand vom 11.10.2016). Abrufbar unter <http://www.bpb.de/politik/wahlen/wahl-o-mat/>.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2016): Jugend im Parlament (Stand vom 10.10.2016). Abrufbar unter <https://www.hamburgische-buergerschaft.de/jugend-im-parlament/>.
- Calderhead, James (1996): Teachers: Beliefs and knowledge. In: Berliner, D. C./Calfee, R. C. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York, S. 709–725.
- Cohen, David (1990): A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. In: *Education Evaluation and Policy Analysis*, 3/1990, S. 311–329.
- Deichmann, Carl (2004): Lehrbuch Politikdidaktik (Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft). München.
- Detjen, Joachim (2000): Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung, in: APuZ B 25/2000, S. 11-20.
- Detjen, Joachim (2007): Kompetenzorientierung, in: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Forschung und Bildungsbedingungen (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, 4), Baltmannsweiler, S. 128-136.
- Detjen, Joachim (2013): Vom Dilettantismus zur Professionalität - der Beitrag der Politikwissenschaft zur wissenschaftlichen Ausbildung der Politiklehrkräfte. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung (Bd. 1355). Bonn, S. 33–48.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz. Ein Modell. Wiesbaden.
- Deutscher Bundestag (2016): 4-Tages-Planspiel. Einmal Abgeordneter sein (Stand vom 10.10.2016). Abrufbar unter <http://www.mitmischen.de/service/impressum/index.jsp>.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2008): Politik. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe. Qualifikationsphase, 2008. Bremen.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010): Gesellschaft und Politik. Geografie, Geschichte, Politik. Bildungsplan für die Oberschule, 2010. Bremen.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg.
- Dubberke, Tamar/Kunter, Mareike/McElvany, Nele/Brunner, Martin/Baumert, Jürgen (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34/2008, S. 193–206.
- Duell, Orpha K./Schommer-Aikins, Marlene (2001): Measures of People's Beliefs About Knowledge and Learning. In: *Educational Psychology Review*, 4/2001, S. 419–449.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Bonn.
- Ertmer, Peggy A. (2005): Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration. In: *Educational Technology Research and Development*, 4/2005, S. 25–39.
- Feiman-Nemser, Sharon/Buchmann, Margret (1987): When is Student Teaching Teacher Education? In: *Teaching and Teacher Education*, 4/1987, S. 255–273.
- Fishbein, Martin/Ajzen, Icek (1975): Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michele M. (accepted): The functions of teachers' beliefs: Personal epistemology on the pinning block.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michele M. (2005): Assessing Teachers' Beliefs about Pedagogical Knowledge: Developing an Instrument (Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Organization). New Orleans, LA, USA.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michelle M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, Karen R./Graham, Steve/Urdu, Tim (Hrsg.): APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors (APA handbooks in psychology). Washington, D.C., S. 471–499.
- Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch. Opladen.



- Gesellschaft für deutsche Sprache e.V.: Die beliebtesten Vornamen (Stand vom 01.07.2015). Abrufbar unter <http://gfds.de/vornamen/beliebteste-vornamen/>.
- Giesecke, Hermann (1974): Didaktik der politischen Bildung. München.
- Goll, Thomas (2014): Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 32 // 1420). Schwalbach/Ts., S. 258–265.
- GPJE (Hrsg.) (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Grammes, Tilman (1999): Problemorientiertes Lernen. In: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 206–217.
- Grammes, Tilman (2014a): Exemplarisches Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 32 // 1420). Schwalbach/Ts., S. 249–257.
- Grammes, Tilman (2014b): Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 32 // 1420). Schwalbach/Ts., S. 266–274.
- Gregoire, Michele (2003): Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes During Conceptual Change. In: *Educational Psychology Review*, 15/2003, S. 147–179.
- Grigutsch, Stefan/Raatz, Ulrich/Törner, Günter (1998): Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 1/1998, S. 3–45.
- Groebe, Norbert/Scheele, Brigitte (1982): Einige Sprachregelungsvorschläge für die Erforschung subjektiver Theorien. In: Dann, Hanns-Dietrich/Humpert, Winfried (Hrsg.): Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Konstanz, S. 13–39.
- Groebe, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- Groebe, Norbert/Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 151–165.
- Gröschner, Alexander (2009): Wirkt, was wir bewegen? Entwicklungslinien und Forschungsansätze am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung. In: *Seminar*, 15/2009, S. 73–83.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen

- Studien in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft/2006, S. 130–148.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2/2012, S. 109–129.
- Heinrich, Matthias (2017): Diagnosebasierte Adaption von Mathematikunterricht: Angehende Lehrpersonen im fachbezogenen Schulpraktikum. Baltmannsweiler.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.
- Herrmann, Ulrich/Hertrampf, Herbert (2000): Der Berufsanfang des Lehrers - der Anfang von welchem Ende? In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 1/2000, S. 54–65.
- Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen.
- Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: *Review of Educational Research*, 1/1997, S. 88–140.
- Hugener, Isabelle/Pauli, Christine/Reusser, Kurt/Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin/Klieme, Eckhard (2009): Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. In: *Learning and Instruction*, 1/2009, S. 66–78.
- Juchler, Ingo (2014): Wissenschaftsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 32 // 1420). Schwalbach/Ts., S. 284–292.
- Kattmann, Ulrich (2005): Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11/2005, S. 165–174.
- Kelly, George Alexander (1991): The psychology of personal constructs. London.
- Kirchner, Vera (2016): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung (Research). Wiesbaden.
- Kitchener, K. S./King, P. M. (1981): Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2/1981, S. 89–116.
- Klee, Andreas (2007): Schüler- und Teilnehmerorientierung. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. 2. Strategien der Politischen Bildung. Hohengehren, S. 115–123.

- Klee, Andreas (2008): Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Univ., Diss. Oldenburg (Bürgerbewusstsein; Bd. 2). Wiesbaden.
- Koch, Jens-Jörg (1972): Lehrer - Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Diss. Konstanz, 1971 (Politisch-gesellschaftliche Erziehung, Analysen und Modelle). Ulm (Donau).
- Krettenauer, Tobias (2005): Die Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen und das Problem der Übertragbarkeit von Interviewverfahren in standardisierte Fragebogenmethoden. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2/2005, S. 69–79.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.
- Kumulus e.V. (2016): Juniorwahl (Stand v. 10.10.2016). Abrufbar unter <http://www.juniorwahl.de/>.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster [u.a.].
- Kunter, Mareike/Kleickmann, Thilo, Klusmann, Uta/Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster [u.a.], S. 55–68.
- La Paro, Karen M./Siepak, Kathy/Scott-Little, Cathrine (2009): Assessing beliefs of preservice early childhood education teachers using Q-sort methodology. In: *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30/2009, S. 22–36.
- Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden.
- Lemme, Luisa/Neuhof, Julia (2015): „Was heißt hier überhaupt Staat?!“ Eine empirische Untersuchung der Sicht von 13- bis 15-Jährigen. In: Petrik, Andreas (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung (= Schriftenreihe der GPJE, 14). Schwalbach/Ts., S. 239-240.
- Loerwald, Dirk (2008): Anreize im deutschen Schulwesen. Eine problemorientierte Analyse aus ökonomischer Sicht. Weinheim.
- Lutter, Andreas (2014): Die Fächer der politischen Bildung in der Schule. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 32 // 1420). Schwalbach/Ts., S. 127–135.

- Massing, Peter (1999): Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Bergmann, Dieter/Hembs, Jürgen/Kraft, Lars/Lach, Kurt/Kroll, Karin (Hrsg.): Politikunterricht. Kategoriale und handlungsorientiert; [ein Videobuch] (Reihe Politik und Bildung; Bd. 17). Schwalbach/Ts., S. 5–38.
- Massing, Peter (2007): "Ich beharre auf einem komplexen Demokratiebegriff und behaupte starrsinnig, dass Demokratielernen nur als Politiklernen möglich ist". In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung. Schwalbach im Taunus, S. 158–175.
- Massing, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: APuZ, 46-47/2012, S. 23–29.
- MAXQDA (1989-2017): Software für qualitative Datenanalyse. VERBI Software. Berlin.
- May, Michael (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 26), Wiesbaden.
- May, Michael/Schattschneider, Jessica (2014): "Klassische" didaktische Theorien zur politischen Bildung. In: Handbuch politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 32 // 1420). Schwalbach/Ts., S. 31–41.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Beltz Pädagogik). Weinheim.
- Meinefeld, Werner (1994): Einstellung. In: Asanger, Roland/Wenninger, Gerd (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim, S. 120–126.
- Moseley, Christine/Reinke, Kay/Bookout, Veronica (2002): The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy. In: *Journal of Environmental Education*, 34/2002, S. 9–15.
- Müller, Christiane/Felbrich, Anja/Blömeke, Sigrid (2008): Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster, S. 247–276.
- Müller, Christoph Thomas (2004): Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. Univ., Diss. Kiel, 2003 (Studien zum Physiklernen; Bd. 33). Berlin.
- Müller, Lothar/Wendeler, Jürgen (1970): Einstellung. In: Horney, Walter/Ruppert, Johann P./Schutze, Walter (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Erster Band A-J. Gütersloh, S. 650.

- Nebel, Jürgen (2009): Diercke-Atlasführerschein. Übungsheft, Arbeitsatlas, Prüfungsbogen, Urkunde, 2009. Braunschweig.
- Nespor, Jan (1987): The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. In: *Journal of Curriculum Studies*, 4/1987, S. 317–328.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/2002, S. 10–29.
- Oetinger, Friedrich (1956): Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. Stuttgart.
- Op't Eynde, Peter/Corte, Erik de/Verschaffel, Lievan (2002): Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In: Leder, Gilah C./Pehkonen, Erkki/Törner, Günter (Hrsg.): Beliefs: A hidden variable in mathematics education? New York, S. 13–37.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, 3/1992, S. 307–332.
- Partetzke, Marc (2016): Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR. Wiesbaden.
- Patrick, Helen/Pintrich, Paul R. (2001): Conceptual Change in Teacher's Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. In: Torff, Bruce/Sternberg, Robert J. (Hrsg.): Understanding and teaching the intuitive mind. Student and teacher learning (The educational psychology series). Mahwah, N.J., S. 117–143.
- Patzelt, Werner J. (2010): Soziomoralische Grundlagen und politisches Wissen in einer Demokratie. In: Lange, Dirk/Himmelfmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden, S. 43–54.
- Perry, William G., JR. (1968): Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme. Final Report (Contract No. SAE-8973). Cambridge, MS.
- Petrik, Andreas (2009): "... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!" Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. In: *Journal of Social Science Education*, Volume 8, Number 2/2009, S. 57–80.
- Petrik, Andreas (2010): Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz, in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung (= Schriftenreihe der GPJE, 9), Schwalbach/Ts., S. 143–158.
- Petrik, Andreas (2014): Adressatenorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 32 // 1420). Schwalbach/Ts., S. 241–265.

- Pohl, Kerstin (2009): Demokratiepädagogik oder politische Bildung. Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen? In: *TOPOLOGIK*, 6/2009, S. 102–115.
- Reinhardt, Sibylle (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (2014): Handlungsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 32 // 1420). Schwalbach/Ts., S. 275–283.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 478–495.
- Richardson, Virginia (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, John P./Buttery, Thomas J./Guyton, Edith (Hrsg.): Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators. New York, NY, S. 102–106.
- Saldaña, Johnny (2009): The Coding Manual for Qualitative Researchers. London.
- Sander, Wolfgang (2014a): Geschichte der politischen Bildung. In: ders. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 32 // 1420). Schwalbach/Ts., S. 15–30.
- Sander, Wolfgang (2014b): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: ders. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 32 // 1420). Schwalbach/Ts., S. 113–124.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. D. Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel- Argumentation u. kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (2010): Dialog-Konsens-Methoden. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 506–523.
- Schiele, Siegfried (2002): Politische Bildung neu vermessen? In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg). Schwalbach/Ts., S. 1–12.
- Schlichter, Natalia (2012): Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen. Dissertationsschrift, 2012. Georg-August-Universität Göttingen.
- Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt/M.



- Schmotz, Christiane/Felbrich, Anja/Kaiser, Gabriele (2010): Überzeugungen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster, S. 279–306.
- Schommer, Marlene (1990): Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. In: *Journal of Educational Psychology*, 3/1990, S. 498–504.
- Schommer, Marlene (1994): Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. In: *Educational Psychology Review*, 4/1994, S. 293–319.
- Schommer-Aikins, Marlene (2002): An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System. In: Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (Hrsg.): Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing. Mahwah, N.J., S. 103–118.
- Schommer-Aikins, Marlene (2008): Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. In: Myint Swe, K. (Hrsg.): Knowing, Knowledge and Beliefs. Epistemological Studies Across Diverse Cultures, S. 303–323.
- Schommer-Aikins, Marlene/Duell, Orpha K. (2013): Domain Specific and General Epistemological Beliefs. Their Effects on Mathematics. In: *Revista de Investigación Educativa*, 2/2013.
- Schommer-Aikins, Marlene/Unruh, Susan/Morphew, Jason (2015): Epistemological Belief Congruency in Mathematics between Vocational Technology Students and Their Instructors. In: *Journal of Education and Training Studies*, 4/2015.
- Senat der Hansestadt Bremen (2016): Antwort des Senats auf die kleine Anfrage der Fraktion der CDU. Die Bedeutung der Unterrichtsfächer Politik und Geografie an Schulen im Land Bremen. Drucksache 19/376, 2016 v. 12.4.
- Senator für Bildung und Wissenschaft (2006): Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5 - 10, 2006. Bremen.
- Szukala, Andrea (2013): Der Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen und Lehr-Lernüberzeugungen in der sozialwissenschaftlichen Domäne. In: Besand, Anja (Hrsg.): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung (Bd. 12). Schwalbach/Ts., S. 33–54.
- Taibi, Melanie (2013): Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung.
- Tesch, Renata (1990): Qualitative Types. Hoboken.



- Thompson, Alba (1984): The relationship of teachers' conceptions of mathematics teaching to instructional practice. In: *Educational Studies in Mathematics*, 15/1984, S. 105.
- Voss, Tamar/Kleickmann, Thilo/Kunter, Mareike/Hachfeld, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster [u.a.], S. 235–257.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung; Bd. 17). Stuttgart.
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Sagalnik, Laura H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Kirkland, WA, S. 45–65.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17–31.
- Weißeno, Georg (2008): Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis. In: ders. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat (Schriftenreihe; Bd. 645). Bonn, S. 11–20.
- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/innen. In: Besand, Anja (Hrsg.): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung (Bd. 12). Schwalbach/Ts, S. 68–77.
- Werner, Jochen (in Vorb.): Allgemeindidaktische Entwicklungen bei der Unterrichtsplanung von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Praxismoduls „Allgemeines Schulpraktikum“
- Weschenfelder, Eva (2014): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Wiesbaden.
- Weyland, Ulrike (2000): Praxissemester: die Lösung des Theorie-Praxis-Problems? In: *Die berufsbildende Schule*, 1/2000, S. 17–20.
- Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg.
- Windschitl, Mark (2002): Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers. In: *Review of Educational Research*, Vol. 72, No. 2/2002, S. 131–175.

Woolfolk Hoy, Anita/Davis, Heather/Pape, Stephen J. (2006): Teacher Knowledge and Beliefs. In: Alexander, Patricia A./Winne, Philip H. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology (Educational Psychology Handbook). Hoboken, S. 715–737.

ZeDiS (2015): FD3 - ZeDiS-Lehrmodul „Fachdidaktik im sozialwissenschaftlichen Kontext“. Abrufbar unter <http://www.uni-bremen.de/zedis/lehre-und-studium/schulformen-und-module/la-gymos/zedis-lehrmodul-fachdidaktik-im-sozialwissenschaftlichen-kontext.html>.

## Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Überzeugungen wirken als Filter, Rahmen und Leitfaden. Darstellung nach Fives/Buehl (2012, 478)
- Abbildung 2: Kompetenzmodell der GPJE (eigene Darstellung nach GPJE 2004, 13)
- Abbildung 3: Dimensionen der Politikkompetenz (eigene Darstellung nach Detjen u.a. 2012, 13)
- Abbildung 4: Forschungsdesign und Abfolge der Erhebungsphasen
- Abbildung 5: Reduzierte Konzeptualisierung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik nach Weschenfelder (2014, 180)
- Abbildung 6: Reduzierte Konzeptualisierung der epistemologischen Überzeugungen in Politik nach Weschenfelder (2014, 177)
- Abbildung 7: Hintergrundfolie für die Erstellung der individuellen CMaps
- Abbildung 8: Konzeptualisierung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik nach induktiver Kategorienbildung auf Grundlage der deduktiven Kategorien
- Abbildung 9: Konzeptualisierung der epistemologischen Überzeugungen in Politik nach induktiver Kategorienbildung auf Grundlage der deduktiven Kategorien
- Abbildung 10: Konzeptualisierung der Kategorien zu Überzeugungen zum Lehren und Lernen in Politik für die skalierende Strukturierung
- Abbildung 11: Konzeptualisierung der Kategorien zu epistemologischen Überzeugungen zu Politik für die skalierende Strukturierung
- Abbildung 12: Übersetzung der binären Auszählung der Merkmalszuschreibungen auf die Skala
- Abbildung 13: Ordinalskala der Überzeugungsdimensionen zwischen naiv und sophisticated
- Abbildung 14: Beispiel für eine Visualisierung der skalierenden Strukturierung
- Abbildung 15: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 – Emma
- Abbildung 16: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Mia
- Abbildung 17: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 – Maximilian
- Abbildung 18: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Emilia
- Abbildung 19: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Anna
- Abbildung 20: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Johanna
- Abbildung 21: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Sophie
- Abbildung 22: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 – Marie

Abbildung 23: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Hannah

Abbildung 24: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Alexander

Abbildung 25: Visualisierung der Überzeugungen im Vergleich von T1 und T3 - Luisa

Abbildung 26: Durchschnitt der Überzeugungen aller Studienteilnehmer\_innen

Abbildung 27: Überblick über die Entwicklung der Überzeugungen der  
Studienteilnehmerinnen, deren Überzeugungen zu T3 konsolidiert wurden  
oder sich **sophistizierter** darstellten als zu T1

Abbildung 28: Überblick über die Entwicklung der Überzeugungen der  
Studienteilnehmer\_innen, deren Überzeugungen zu T3 konsolidiert wurden  
oder sich **naiver** darstellten als zu T1

Abbildung 29: Überblick über die Entwicklung der Überzeugungen der  
Studienteilnehmer\_innen, deren Überzeugungen sich zu T3 sowohl  
sophistizierter als auch naiver darstellten als zu T1

Abbildung 30: Zahl der codierten Textstellen für die politikdidaktischen Kompetenzmuster

Abbildung 31: Zahl der codierten Textstellen für die Prinzipien des Politikunterrichts

Abbildung 32: Anzahl der Studierenden, die sich auf die entsprechenden  
politikdidaktischen Prinzipien beziehen

## **Leitfaden für die Befragung der Studienteilnehmer\_innen – Erhebungsphase T1**

### **Einführende Fragen**

- A. Aus welchen Gründen hast du dich für das Fach Politik entschieden?
- B. Das Praxissemester steht vor der Tür – wie geht es dir damit?

### **Überzeugungen zum Lehren und Lernen**

#### Klassenführung im Politikunterricht

1. Wie würdest du die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrer im Politikunterricht beschreiben?
  - Inwiefern hat die Lehrerin bzw. der Lehrer deiner Meinung nach Einfluss auf das Politik-Lernen der Schüler\_innen?
  - Inwiefern und unter welchen Umständen denkst du kann diese Rolle erfüllt werden?
2. Wenn du an deinen künftigen Unterricht im Praxissemester denkst – wie möchtest du mit Problemen im Politikunterricht umgehen?
3. Hast du unter deinen eigenen Politik- oder Gesellschaftskunde Lehrer\_innen aus deiner Schulzeit positive oder auch negative Vorbilder?
  - Aus welchen Gründen würdest du diese Lehrerin bzw. diesen Lehrer als Vorbild bezeichnen?
  - Inwiefern denkst du, wird die Erfahrung mit deinem Vorbild deinen eigenen Unterricht prägen?

#### Gestaltungsprinzipien des Politikunterrichts

4. Wie würdest du „guten Politikunterricht“ beschreiben?
  - Was bedeutet das in methodischer Hinsicht?
  - Was bedeutet das in didaktischer Hinsicht?
  - Inwiefern beeinflusst der Inhalt des Unterrichts das „Gelingen“ von Politikunterricht?
  - Inwiefern hat deiner Meinung nach die Lehrperson Einfluss auf „guten Politik“ und wo siehst du Grenzen des Einflusses?

#### Zielvorstellungen für den Politikunterricht

5. In welcher Hinsicht würdest du Politikunterricht zu deinem anderen Fach abgrenzen?
6. Wo siehst du Herausforderungen im Politikunterricht?
7. Im Hinblick auf deinen Unterricht im Praxissemester: Welche Kompetenzen möchtest du bei deinen Schüler\_innen im Politikunterricht speziell fördern?

8. Neben den Kompetenzen, etwas genereller gefragt, welche Lernziele sind für dich im Politikunterricht handlungsleitend?
9. Während sich die Ziele eher auf einzelne Stunden oder Unterrichtseinheiten beziehen – welches Bildungsideal möchtest du insgesamt mit deinem Politikunterricht verfolgen?
10. Inwiefern denkst du, werden deine eigenen politischen Überzeugungen Einfluss auf dein Unterrichtshandeln haben?

## **Epistemologische Überzeugungen**

### Natur politischen Wissens

11. Wie würdest du dein individuelles Verständnis von „Politischem Wissen“ beschreiben?
  - Was ist deiner Meinung nach das, was man über Politik wissen sollte?
  - Welche Aufgabe hat die Schule in Bezug auf Politisches Wissen?
12. Bist du der Meinung, dass sich Politisches Wissen von anderen Wissensbereichen unterscheidet?
13. Wie würdest du den Charakter von politischem Wissen beschreiben?
14. Welche Rolle spielen tagesaktuelle Ereignisse im Politikunterricht?

### Natur der Wissensgenese in Politik

15. Woher kommt politisches Wissen?
  - Welche Rolle spielen die Lernenden bei der Entstehung von politischem Wissen?
  - Welche Rolle spielen die Lehrer\*innen bei der Entstehung von politischem Wissen?
16. Wenn du an Politikunterricht denkst – welche Art von Politikunterricht ermöglicht deiner Meinung nach einen größtmöglichen Kompetenz- und Wissenserwerb?
17. In Hinblick auf die Bewertung von Schüler\*innen-Leistung im Politikunterricht – welche Faktoren sollten hierbei deiner Meinung nach Einfluss auf die Notengebung haben?

## **Leitfaden für die Befragung der Studienteilnehmer\_innen – Erhebungsphase T3**

### **Rahmenbedingungen des Praxissemesters**

#### Allgemeine Umstände

- A. Atmosphäre an der Praktikumsschule
- B. Gab es ein konkretes Lehrkonzept der Schule oder spezifisches pädagogisches Profil?
- C. In welchem Rahmen wurde Politik unterrichtet (GUP/ WUK/Politik)?

#### Rahmenbedingungen des eigenen Politikunterrichts

- D. Konntest du dein Thema selber wählen?
  - Inwiefern wurdest du bei der Themenwahl beeinflusst
  - Inwiefern wurdest du bei der Ausarbeitung deines Unterrichts beeinflusst?
- E. Wie bewertest du dein Verhältnis zu deinem Mentor/deiner Mentorin für das Fach Politik?
  - Wie eng waren die Absprachen mit deiner Mentorin/ deinem Mentor? – Wie bewertest du das?
  - Inwiefern wurdest du von deinem Mentor/deiner Mentorin beeinflusst? – Wie bewertest du das?
  - Hat die deine Mentorin/dein Mentor Feedback gegeben?
    - Wie ist dieses Feedback ausgefallen?
    - Wie bewertest du diese Einschätzung?

#### Theorie – Praxis

- F. Wie beurteilst du vor dem Hintergrund deiner Erfahrungen im Praxissemester das Verhältnis zwischen der theoretischen Ausbildung im Bereich Politikwissenschaft und deinen Erfahrungen in der Praxis?
  - Inwiefern hatten Inhalte und Erfahrungen aus dem fachwissenschaftlichen Studium Einfluss auf deinen Unterricht? Wie begründest du das?
- G. Wie beurteilst du vor dem Hintergrund deiner Erfahrungen im Praxissemester das Verhältnis zwischen der theoretischen Ausbildung im Bereich Politikdidaktik und den Erfahrungen in der Praxis?
  - Inwiefern hatten Inhalte und Erfahrungen aus dem fachdidaktischem Studium Einfluss auf deinen Unterricht?
  - Auf Grundlage welcher Informationen hast du die Entscheidung für die methodische und didaktische Konzeption deines Politikunterrichts getroffen?



H. Kannst du mir etwas über deine Lerngruppe in den von dir unterrichteten Politikstunden erzählen?

- Wie war dein Verhältnis zu den Schüler\*innen?
- Haben die die Schüler\*innen eine Rückmeldung zu deinem Unterricht oder dir als Lehrperson gegeben?
  - Wie ist diese Rückmeldung ausgefallen?
  - Welche Folgerungen ziehst du aus diesen Rückmeldungen?

## **Überzeugungen zum Lehren und Lernen**

### Klassenführung im Politikunterricht

1. Wie würdest du deine Rolle im Politikunterricht in den vergangenen Wochen beschreiben
  - Wie hast du dich als Lehrer\*in wahrgenommen?
  - Welche Aufgaben hattest du im Unterricht zu bewältigen?
  - Inwiefern denkst du, dass du das Politik-Lernen „deiner“ Schüler\*innen beeinflussen konntest?
  - Inwiefern konntest du den von dir entworfenen Unterricht so durchführen, wie geplant?
2. Wie bist du mit Unterrichtsstörungen umgegangen?
  - Gab es Konflikte mit oder unter Schüler\*innen? Wie bist du damit umgegangen?
  - Woran musst/möchtest du hinsichtlich des Umgangs mit deinen Schüler\*innen noch arbeiten?
3. (entfällt: zu T1 Frage nach Vorbildern)

### Gestaltungsprinzipien des Politikunterrichts

4. Wie würdest du „guten Politikunterricht“ beschreiben?
  - Inwiefern konntest du deine eigenen Erwartungen an guten Politikunterricht erfüllen?
    - Welche Elemente liefen gut?
    - Kannst du das erläutern?
    - Welche Elemente liefen nicht gut?
    - Kannst du das erläutern?
  - Inwiefern hatte das von dir angebotene Thema deiner Meinung nach Einfluss auf den Unterricht?
  - Wie hast du deinen Politikunterricht methodisch und didaktisch gestaltet?

- Wie reflektierst du deine Wahl?
- Inwiefern denkst du, hat dein Politikunterricht den Lernerfolg der Schüler\*innen beeinflusst?
- Wo hast du Grenzen deines Einflusses auf „guten Politikunterricht“, bzw. den Stundenverlauf identifiziert?
- Was sind für dich künftige Ziele auf der Grundlage deiner eigenen Unterrichtserfahrung im Praxissemester?

### Zielvorstellungen für den Politikunterricht

5. Inwiefern hat sich der von dir gestaltete Politikunterricht von deinem Unterricht in deinem Zweifach unterschieden?
  - Hast du dich in deinen beiden Unterrichtseinheiten unterschiedlich verhalten? Inwiefern?
6. Hast du besondere Herausforderungen im Politikunterricht wahrgenommen?
7. Die Förderung welcher Kompetenzen war dir deinem eigenen Politikunterricht besonders wichtig?
  - Wie hast du die Förderung dieser Kompetenzen angestrebt?
  - Wie reflektierst du das?
8. Welche Lernziele hast du in deinem eigenen Politikunterricht verfolgt?
  - Inwiefern denkst du, konntest du diese Ziele erreichen?
9. Welches Bildungsideal hast du in deinem eigenen Politikunterricht verfolgt?
10. Welchen Einfluss hatten deine eigenen politischen Überzeugung auf dein Planungsverhalten und Unterrichtshandeln?
  - Wie bist du damit umgegangen?

## **Epistemologische Überzeugungen**

### Natur politischen Wissens

11. Wie würdest du dein individuelles Verständnis von „Politischem Wissen“ beschreiben?
  - Was ist deiner Meinung nach das, was man über Politik wissen sollte?
  - Welche Aufgabe hat die Schule in Bezug auf Politisches Wissen?
12. Bist du der Meinung, dass sich Politisches Wissen von anderen Wissensbereichen unterscheidet?
13. Wie würdest du den Charakter von politischem Wissen beschreiben?
14. Welche Rolle spielen tagesaktuelle Ereignisse im Politikunterricht?

Natur der Wissensgenese

15. Woher kommt politisches Wissen?

- Welche Rolle spielen die Lernenden bei der Entstehung von politischem Wissen?
- Welche Rolle spielen die Lehrer\*innen bei der Entstehung von politischem Wissen?

16. Wie bewertest du deinen eigenen Politikunterricht hinsichtlich eines bestmöglichen Kompetenz- und Wissenserwerbs?

17. In Hinblick auf die Bewertung von Schüler\*innen-Leistung im Politikunterricht – wie hast du dieses Thema im Praxissemester wahrgenommen und wie bewertest du diese Thematik?

**Folgerungen aus dem Praxissemester**

- I. Welche Folgerungen ziehst du aus deinen Erfahrungen aus dem Praxissemester für dein weiteres Studium?
- J. Welche Folgerungen ziehst du aus deinen Erfahrungen aus dem Praxissemester für deine berufliche Zukunft?

# Anhang 3: EMMA T2a und T2b

